

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura



TESIS DOCTORAL

Consignas para el desarrollo de las tareas de composición escrita en la asignatura de "lenguaje y comunicación" con alumnos de cuarto, sexto y octavo básico de un establecimiento educativo en Santiago de Chile: análisis de la realidad y propuesta de innovación didáctica

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Pablo Aros Legrand

Director

Teodoro Álvarez Angulo

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.
Facultad de Educación. C.F.P.
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.



CONSIGNAS PARA EL DESARROLLO DE LAS TAREAS DE COMPOSICIÓN
ESCRITA EN LA ASIGNATURA DE “LENGUAJE Y COMUNICACIÓN” CON
ALUMNOS DE CUARTO, SEXTO Y OCTAVO BÁSICO DE UN
ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO EN SANTIAGO DE CHILE.
ANÁLISIS DE LA REALIDAD Y PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA.

Doctorando: Pablo Aros Legrand.
Director: Teodoro Álvarez Angulo

Madrid, 2015.

A Rafael Álvarez Pascual: por su estar, su compañía; su paciencia.

AGRADECIMIENTOS.

Después de cuatro años de ingente tarea, debo agradecer en primer lugar a mi director, Teodoro Álvarez Angulo por su infinita longanimidad y apoyo. Nada de este trabajo habría sido posible sin su inestimable ayuda y revisión. Así también, mi enorme amor y reconocimiento a mis padres: Carmen Legrand González y Juan Aros Soto que, desde la distancia, me han brindado su presencia.

En Valencia, hago un sentido reconocimiento al apoyo de José Luis López Herrero durante todos estos años en España. También, a mis profesores de la Facultad de Psicología de la Universitat de València: Ramiro Gilabert y Eduardo Vidal-Abarca. ¡Gracias por la formación que me brindaron desde el comienzo! Por otra parte, quiero destacar la labor de Julio Tarín Ibáñez, maestro del Centro Público Torrefiel. A través de él, logré mantener contacto con el equipo directivo y educativo para conseguir aplicar los primeros pilotos de esta investigación. Gracias a cada niño y a cada docente que participaron en cada uno de esos primeros pasos.

En Santiago, Chile, destaco el apoyo de la profesora Jocelyn Toro Machuca, quien me brindó su consejo e intervención para trabajar en el Colegio Parroquial de San Miguel. Asimismo, gracias a su director, Don Rodrigo Urrutia, así como a los profesores que participaron en las entrevistas y en las clases: Cecilia Olmos, profesora de 4º Básico; Luis Valenzuela, profesor de 6º y, finalmente a Marcela Calderón, profesora de 8º. Mi gratitud también a cada uno de los alumnos que trabajaron en las sesiones, entrevistas y clases.

Por último, destaco el apoyo de Valentina Azúa Aros para la grabación y edición de las clases y de las entrevistas que conforman esta tesis.

INDICE GENERAL.

	Página
SUMMARY	1
I. INTRODUCCIÓN.	6
1.1. Descripción general de la investigación	6
1.2. Objetivos Generales.	9
1.3. Objetivos Específicos.	10
1.4. Preguntas que impulsan el desarrollo de la investigación.	11
1.5. Hipótesis.	12
1.6. Descripción del Marco Teórico y del estado de la cuestión.	13
1.7. Descripción de la Metodología.	13
1.8. Palabras clave.	16
II MARCO TEÓRICO.	17
2.1. LA ESCRITURA: DEFINICIÓN Y ALCANCES GENERALES	17
2.1.1. La escritura y su relación con la “alfabetización”.	19
2.1.1.1. <i>Reading and Writing Literacy</i> .	22
2.1.1.2. La escritura y su relación con las competencias.	60
2.1.1.3. Teorías y Modelos de producción de textos.	68
2.1.2. La escritura como sistema externo de representación.	87
2.1.2.1. Desarrollo filo y ontogenético relacionado con la escritura.	92
2.1.2.2. La escritura desde la perspectiva cognitiva: Aportes de Vygotsky.	108
2.1.2.3. La perspectiva social: el enfoque socio-discursivo de Jean Paul Bronckart.	117
2.1.2.3.1. Contraste con los paradigmas cognitivos	120
2.1.2.3.2. Aportes generales de las obras de Bajtín, Voloshinov y Leontiev.	122
2.1.2.3.2.1. La noción de género y su relación con el estudio de las producciones lingüísticas	122
2.1.2.3.2.2. El signo ideológico: formación y desarrollo del pensamiento humano. Análisis descendente de las producciones lingüísticas.	125
2.1.2.3.2.3. La teoría de la actividad: relación con el accionar humano.	128
2.1.2.3.3. El interaccionismo socio-discursivo.	131
2.1.2.3.3.1. Importancia de lo social en el desarrollo del pensamiento humano.	132

2.1.2.3.3.2.	La acción con sentido: propuestas de análisis.	134
2.1.2.3.3.3.	Niveles de análisis del discurso.	136
2.2	LA ESCRITURA Y SU ESTUDIO DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR.	144
2.2.1.	La escritura como actividad de composición escrita.	147
2.2.1.1.	Fundamentos del concepto de actividad de composición.	150
2.2.1.2.	Noción de tarea y su relación con la escritura.	152
2.2.1.3.	Modelos que explican el funcionamiento y la evaluación de la composición escrita.	159
2.2.1.4.	Evaluación de la composición escrita a partir de variables tales como: género textual, secuencias textuales o vínculos con las normas de textualización.	164
2.2.1.5.	Elementos metacognitivos relacionados con la escritura.	181
2.2.1.5.1.	Metacognición: Definición general.	182
2.2.1.5.2.	Relación entre la metacognición y la comprensión y composición de textos escritos.	190
2.2.2.	La investigación en el campo de la escritura.	210
2.2.2.1.	La escritura a la luz del pensamiento de sus agentes: Las teorías implícitas.	210
2.2.2.1.1.	Definición y alcances del concepto.	210
2.2.2.1.2.	Las teorías implícitas sobre la escritura. Investigaciones.	219
2.2.3.	La escritura y la acción de docentes y alumnos.	227
2.2.3.1.	Las consignas como elementos de coordinación entre el quehacer de alumnos y de docentes.	228
2.2.3.1.1.	Definición de consigna.	228
2.2.3.1.2.	Alcances y vínculos con el quehacer de docentes y de alumnos en situaciones escolares.	236
2.2.3.1.3.	Estudios relativos a las consignas.	236
2.2.3.2.	Estudio de las interacciones en el desarrollo de actividades escolares.	243
2.2.3.3.	Negociación y creación de significado en entornos escolares. (Aportes de las obras de Mercer, Bruner y Sánchez Miguel).	246
2.2.3.4.	Análisis del discurso docente.	255
2.2.3.4.1.	Análisis del discurso docente: David Preiss.	255
2.2.4.	La escritura según el currículum chileno.	266
2.2.4.1.	Previo.	266
2.2.4.2.	“Lenguaje y Comunicación”: Descripción general de la asignatura.	268
2.2.4.2.1.	Ejes fundamentales de la asignatura.	274
2.2.4.3.	Relación de instrumentos de evaluación.	278

2.2.4.4. Descripción de los programas de estudio.	291
2.2.4.5. Comentarios.	304
III. METODOLOGÍA.	316
3.1. Participantes.	319
3.2. Descripción del centro.	320
3.3. Procedimiento.	321
3.3.1. Descripción del material utilizado.	321
3.3.2. Descripción de registro y posterior análisis de datos.	322
3.4. Análisis de datos:	323
3.4.1. Análisis cualitativo.	324
3.4.1.1. Análisis del pensamiento de docentes y alumnos:	324
3.4.1.1.1. Pensamiento de los profesores (Aplicación de entrevista).	324
3.4.1.1.2. Pensamiento de los alumnos (Aplicación de entrevista).	360
3.4.1.1.3. Pensamiento de los alumnos (Aplicación de cuestionario sobre conocimientos metacognitivos relacionados con la escritura).	402
3.4.1.2. Análisis de la acción.	442
3.4.1.2.1. Interacción en el aula: análisis del discurso docente.	442
3.4.2. Análisis cuantitativo.	477
3.4.2.1. Análisis del pensamiento de los alumnos sobre elementos metacognitivos de la composición escrita (actitudes y autosuficiencia hacia la escritura).	478
3.4.3. Análisis de la acción de alumnos y docentes.	579
3.4.3.1. Proceso de la escritura: uso de los apartados de borrador y planificación.	580
3.4.3.2. Producción del texto: análisis y comparación del total de palabras, párrafos y líneas.	587
3.4.3.3. Evaluación de los textos: puntuación total y puntuación por parámetros.	613
3.4.3.4. Análisis del discurso docente: distribución y clasificación de preguntas en cada una de las clases.	645
IV. DISCUSIÓN.	657
4.1. Análisis del pensamiento de alumnos y de profesores.	660
4.1.1. Pensamiento de los alumnos.	662
4.1.2. Pensamiento de los profesores.	688
4.1.3. Síntesis del pensamiento de profesores y de alumnos.	701

4.2.	Análisis de la acción de alumnos y docentes.	745
4.2.1.	Proceso y producto de la actividad de composición escrita.	746
4.2.2.	Acción docente: discurso e interacción dentro del aula.	755
4.2.3.	Síntesis sobre las acciones de profesores y de alumnos.	774
4.3.	Relación entre pensamiento y acción de profesores y de alumnos.	780
V.	CONCLUSIÓN.	793
5.1.	Revisión de hipótesis y de preguntas de investigación.	793
5.1.1.	Revisión de las hipótesis diseñadas para la investigación.	796
5.1.2.	Relación de los datos con los objetivos del currículum educativo en Chile.	803
5.1.3.	Relación de datos y objetivos educativos a partir de los niveles que participaron en la investigación.	805
5.1.4.	Relación de los datos con el modelo socio- cognitivo (Bronckart, 2007).	808
5.2.	Alcances generales de la investigación.	811
VI.	PROPUESTA PARA EL TRATAMIENTO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN EL AULA.	813
6.1.	Reconocimiento y uso de los conocimientos ligados a la producción escrita.	813
6.2.	Consideración de las formas de participación y de guías para el desarrollo de actividades de composición escrita.	821
6.3.	Atención de la relación entre la producción textual y las estrategias cognitivas y metacognitivas vinculadas con las diferentes etapas de la composición escrita.	835
VII.	REFERENCIAS.	840
VIII.	ANEXOS.	859

ÍNDICE DE TABLAS.

Nº de tabla.	Nombre.	Página.
1.	Procesos implicados en la comprensión lectora.	23
2.	Relación de aspectos sociales, tipológicos y lingüísticos de los géneros textuales.	36
3.	Clasificación de las competencias.	63
4.	Actividades relacionadas con la comprensión lectora.	66
5.	Normas de la textualidad, De Beaugrande y Dressler.	73
6.	Principios de la textualidad, De Beaugrande y Dressler.	73
7.	Estrategias cognitivas y metacognitivas asociadas al proceso de la escritura.	82
8.	Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos.	83
9.	Actividades de producción textual en el aula.	84
10.	Architipos y mundos textuales, Bronckart, 2008.	142
11.	Clasificación general de las actividades de los profesores	155
12.	Dimensión de las tareas académicas.	156
13.	Comparación entre las diferentes modalidades de enseñanza de la composición escrita.	162
14.	Diferencias entre baremos sintéticos y analíticos.	169
15.	Enunciados para promover operaciones de comparación.	172
16.	Instrucciones para facilitar decisiones estratégicas.	172
17.	Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto conversacional).	176
18.	Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto narrativo).	177
19.	Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto descriptivo).	177
20.	Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto instructivo).	178
21.	Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto predictivo).	178
22.	Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto expositivo).	178
23.	Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto argumentativo).	179
24.	Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto retórico).	179

ÍNDICE DE TABLAS.

Nº de tabla.	Nombre.	Página.
25.	Diferencias entre representaciones implícitas y explícitas.	210
26.	Dicotomía Conocimiento y Creencia.	213
27.	Enfoques generales sobre las teorías implícitas.	215
28.	Teorías implícitas y perspectivas para su estudio.	216
29.	Perspectivas sobre la escritura (Castelló, Bañales y Vega, 2010).	221
30.	Resultados de investigación de Riestra 2006.	234
31.	Preguntas y respuestas, investigación Di Stéfano <i>et al.</i> (2009).	238
32.	Pauta para el análisis de las consignas, según Vázquez et al. (2009).	241
33.	Resultados investigación Vázquez y colaboradores (2009).	242
34.	Características de los cuatro tipos de pedagogías, Olson y Bruner, (1996).	257
35.	Descripción y ejemplos de tipos de preguntas para caracterizar el discurso de los docentes en el aula, Preiss (2010).	261
36.	Descripción y ejemplos de tipos de seguimientos para caracterizar el discurso de los docentes en el aula, Preiss (2010).	261
37.	Elementos básicos para la implementación de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” en Enseñanza Básica.	272
38.	Mapas de progreso elaborados para la educación Básica y Media.	280
39.	Características de los textos según niveles de progresión del aprendizaje.	281
40.	Mapa de Progreso de Aprendizaje, Lectura.	282
41.	Ejemplos de desempeño en lectura.	283
42.	Mapa de Progreso de Aprendizaje, Escritura.	285
43.	Ejemplos de desempeño en Producción de textos escritos.	286
44.	Niveles de logro en lectura, 4º y 8º Básico.	288
45.	Niveles de logro en producción escrita de textos para 4º Básico	289
46.	Listado General de Objetivos de Aprendizaje, 4º Básico.	295
47.	Listado General de Objetivos de Aprendizaje, 6º Básico.	296
48.	Listado General de Aprendizajes Esperados, 8º Básico (Unidad nº 1).	298

ÍNDICE DE TABLAS.

Nº de tabla.	Nombre.	Página.
49.	Listado General de Aprendizajes Esperados, 8º Básico (Unidad nº 2).	299
50.	Listado General de Aprendizajes Esperados, 8º Básico (Unidad nº 3).	300
51.	Listado General de Aprendizajes Esperados, 8º Básico (Unidad nº 4).	301
52.	Objetivos e indicadores de logro para la escritura, 4º Básico.	302
53.	Objetivos e indicadores de logro para la escritura, 6º Básico.	303
54.	Aprendizajes Esperados (AE) para la escritura, 8º Básico.	304
55.	Perfiles de los docentes participantes en la investigación.	319
56.	Distribución de la muestra por sexo (alumnos).	320
57.	Distribución de la muestra por edad (alumnos).	320
58.	Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 1.	360
59.	Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 2.	361
60.	Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 3.	362
61.	Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 4.	363
62.	Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 5.	364
63.	Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 6.	365
64.	Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 7.	365
65.	Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 8.	366
66.	Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 9.	367
67.	Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 10.	368
68.	Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 11.	369
69.	Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 12.	370
70.	Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 13.	370
71.	Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 1.	371
72.	Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 2.	372
73.	Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 3.	373
74.	Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 4.	374
75.	Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 5.	375
76.	Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 6.	376
77.	Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 7.	377
78.	Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 8.	378
79.	Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 9.	379
80.	Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 10.	379
81.	Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 11.	380
82.	Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 12.	381

ÍNDICE DE TABLAS.

Nº de tabla.	Nombre.	Página.
83.	Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 13.	382
84.	Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 1.	383
85.	Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 2.	384
86.	Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 3.	385
87.	Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 4.	386
88.	Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 5.	387
89.	Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 6.	388
90.	Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 7.	389
91.	Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 8.	390
92.	Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 9.	391
93.	Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 10.	392
94.	Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 11.	393
95.	Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 12.	394
96.	Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 13.	395
97.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº1.	403
98.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº 2.	404
99.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº 3.	405
100.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº 4.	406
101.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº 5.	407
102.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº 6.	408
103.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº 7.	409
104.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº 8.	410
105.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 1.	411
106.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 2.	412
107.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 3.	413
108.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 4.	414
109.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 5.	415

ÍNDICE DE TABLAS.

Nº de tabla	Nombre	Página.
110.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 6.	416
111.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 7.	417
112.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 8.	418
113.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 1.	419
114.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 2.	420
115.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 3.	422
116.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 4.	424
117.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 5.	426
118.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 6.	428
119.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 7.	430
120.	Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 8.	432
121.	Distribución total de preguntas, docente 4º básico.	443
122.	Consignas e interacciones, docente 4º básico, fase acceso al conocimiento.	444
123.	Consignas e interacciones, docente 4º básico, fase planificación.	446
124.	Consignas e interacciones, docente 4º básico, fase producción textual.	448
125.	Consignas e interacciones, docente 4º básico, fase revisión.	451
126.	Distribución total de preguntas, docente 6º básico.	452
127.	Consignas e interacciones, docente 6º básico, fase acceso al conocimiento.	453
128.	Consignas e interacciones, docente 6º básico, fase planificación.	455

ÍNDICE DE TABLAS.

Nº de tabla	Nombre	Página.
129.	Consignas e interacciones, docente 6º básico, producción textual.	459
130.	Consignas e interacciones, docente 6º básico, fase revisión.	461
131.	Distribución total de preguntas, docente 8º básico.	462
132.	Consignas e interacciones, docente 8º básico, fase acceso al conocimiento.	463
133.	Consignas e interacciones, docente 8º básico, fase planificación.	465
134.	Consignas e interacciones, docente 8º básico, fase producción textual.	467
135.	Consignas e interacciones, docente 8º básico, fase revisión.	469
136.	Distribución de preguntas según etapas de la composición escrita.	471
137.	Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 1.	480
138.	Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 2.	482
139.	Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 3.	484
140.	Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 4.	486
141.	Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 5.	488
142.	Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 6.	490
143.	Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 7.	492
144.	Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 8.	494
145.	Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 9.	496
146.	Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 10.	498

ÍNDICE DE TABLAS.

Nº de tabla	Nombre	Página.
147.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 1.	500
148.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 2.	502
149.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 3.	504
150.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 4.	506
151.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 5.	508
152.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 6.	510
153.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 7.	512
154.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 8.	514
155.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 9.	516
156.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 10.	518
157.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 11.	520
158.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 12.	522
159.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 13.	524
160.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 14.	526
161.	Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 15.	528
162.	Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 1.	530
163.	Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 2.	532
164.	Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 3.	534

ÍNDICE DE TABLAS.

Nº de tabla	Nombre	Página.
165.	Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 4.	536
166.	Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 5.	538
167.	Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 6.	540
168.	Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 7.	542
169.	Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 8.	544
170.	Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 9.	546
171.	Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 10.	548
172.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 1.	550
173.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 2.	552
174.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 3.	554
175.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 4.	556
176.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 5.	558
177.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 6.	560
178.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 7.	562
179.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 8.	564
180.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 9.	566
181.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº10.	568
182.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº11.	570

ÍNDICE DE TABLAS.

Nº de tabla	Nombre	Página.
183.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº12.	572
184.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº13.	574
185.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº14.	575
186.	Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº15.	578
187.	Distribución de usos de la planificación. Comparación por niveles.	581
188.	Distribución de usos del borrador. Comparación por niveles.	583
189.	Distribución de usos de la planificación. Comparación por género	584
190.	Distribución de usos del borrador. Comparación por género.	585
191.	Media en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta, nivel 4º.	588
192.	Media en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta, nivel 6º.	588
193.	Media en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta, nivel 8º.	589
194.	Media en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta, todos los niveles.	589
195.	Anova. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por niveles.	590
196.	Prueba <i>post hoc</i> . Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por niveles.	590
197.	Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por género (chicas).	592
198.	Anova. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por género (chicas).	593

ÍNDICE DE TABLAS.

Nº de tabla	Nombre	Página.
199.	Prueba <i>post hoc</i> . Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por género (chicas).	593
200.	Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por género (chicos).	594
201.	Anova. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por género (chicos).	595
202.	Prueba <i>post hoc</i> . Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por género (chicos).	595
203.	Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por niveles (chicas).	597
204.	Anova. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por niveles (chicas).	599
205.	Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por niveles (chicos).	601
206.	Anova. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por niveles (chicos).	603
207.	Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por niveles (Distribución general de la muestra).	605
208.	Anova. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por niveles (Distribución general de la muestra).	607
209.	Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por género (chicas y chicos de 4º).	609
210.	Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por género (chicas y chicos de 6º).	610

ÍNDICE DE TABLAS.

Nº de tabla	Nombre	Página.
211.	Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por género (chicas y chicos de 8º).	611
212.	Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por género (chicas y chicos de toda la muestra).	612
213.	Frecuencias de medias y desvest del total de la muestra (Evaluación de los cuatro jueces).	616
214.	Comparación de puntajes en la escritura de la carta según nivel de los participantes. (A partir de la evaluación de los cuatro jueces). (Sig. < 0.001).	617
215.	Prueba <i>post hoc</i> , comparación niveles, Juez 1.	621
216.	Prueba <i>post hoc</i> , comparación niveles, Juez 2.	621
217.	Prueba <i>post hoc</i> , comparación niveles, Juez 3.	622
218.	Prueba <i>post hoc</i> , comparación niveles, Juez 4.	623
219.	Significatividad prueba Kruskal – Wallis, total de la muestra. (Sig. < 0.001).	626
220.	Significatividad prueba Mann- Whitney, comparación niveles, total de la muestra. (Sig. < 0.10).	626
221.	Significatividad prueba Mann- Whitney, comparación niveles (4º, 6º y 8º). (Sig. < 0.10).	627
222.	Frecuencias de medias y desvest diferencia género, total de la muestra.	628
223.	Distribución de medias, diferencia género. Chicas. (Sig. < 0.001).	629
224.	Distribución de medias, diferencia género, Chicos. (Sig. < 0.001).	631
225.	Prueba <i>post hoc</i> , comparación género (chicas), Juez 1.	633
226.	Prueba <i>post hoc</i> , comparación género (chicas), Juez 2.	634
227.	Prueba <i>post hoc</i> , comparación género (chicas), Juez 3.	635
228.	Prueba <i>post hoc</i> , comparación género (chicas), Juez 4.	636
229.	Prueba <i>post hoc</i> , comparación género (chicos), Juez 1.	638
230.	Prueba <i>post hoc</i> , comparación género (chicos), Juez 2.	639
231.	Prueba <i>post hoc</i> , comparación género (chicos), Juez 3.	640
232.	Prueba <i>post hoc</i> , comparación género (chicos), Juez 4.	641
233.	Significatividad prueba Kruskal – Wallis, Comparación géneros. (Sig. < 0.001).	642

ÍNDICE DE TABLAS.

Nº de tabla	Nombre	Página.
234.	Valores y grados de acuerdo para el Coeficiente de relación interclase (ICC).	643
235.	Resumen, acuerdo entre jueces, variable puntaje total del texto.	644
236.	Resumen, acuerdo entre jueces, variable parámetro 1 (contenido e ideas).	644
237.	Resumen, acuerdo entre jueces, variable parámetro 2 (estructura y organización).	644
238.	Resumen, acuerdo entre jueces, variable parámetro 3 (estilo).	644
239.	Resumen, acuerdo entre jueces, variable parámetro 4 (corrección formal).	645
240.	Clasificación general de preguntas para el análisis del discurso docente.	646
241.	Distribución de porcentajes, clasificación general de preguntas.	647
242.	Distribución de medias, clasificación general de las preguntas.	648
243.	Distribución de porcentajes, clasificación general de preguntas, nivel 4º.	649
244.	Distribución de medias, clasificación general de las preguntas, nivel 4º.	649
245.	Distribución de porcentajes, clasificación general de preguntas, nivel 6º.	650
246.	Distribución de medias, clasificación general de las preguntas, nivel 6º.	651
247.	Distribución de porcentajes, clasificación general de preguntas, nivel 8º.	652
248.	Distribución de medias, clasificación general de las preguntas, nivel 8º.	652
249.	Valores generales de kappa.	653
250.	Concordancia entre jueces, clasificación general de las preguntas.	654
251.	Valores de kappa, clasificación general de preguntas.	654
252.	Concordancia entre jueces, clasificación, nivel 4º.	654

ÍNDICE DE TABLAS.

Nº de tabla	Nombre	Página.
253.	Valores de kappa, clasificación general de preguntas, nivel 4º.	655
254.	Concordancia entre jueces, clasificación nivel, 6º.	655
255.	Valores de kappa, clasificación general de preguntas, nivel 6º.	655
256.	Concordancia entre jueces, clasificación general de preguntas, nivel 8º.	656
257.	Valores de kappa, clasificación general de preguntas, nivel 8º.	656
258.	Resumen respuesta a entrevista, alumnos, categoría consignas.	663
259.	Resumen respuesta a entrevista, alumnos, categoría enseñanza de la escritura: alumnos.	664
260.	Resumen respuesta a entrevista, alumnos, categoría enseñanza de la escritura: textos.	666
261.	Resumen respuesta a entrevista, alumnos, categoría enseñanza de la escritura: actividades de escritura.	667
262.	Resumen selección de alternativas, actitud hacia la escritura. Análisis por nivel educativo.	679
263.	Resumen selección de alternativas, autosuficiencia. Análisis por nivel educativo.	680
264.	Resumen selección de alternativas, actitud hacia la escritura. Análisis por sexo.	681
265.	Resumen selección de alternativas, autosuficiencia. Análisis por sexo.	682
266.	Resumen respuesta a entrevista, profesores, categoría: consignas.	689
267.	Resumen respuesta a entrevista, profesores, categoría enseñanza de la escritura: alumnos.	691
268.	Resumen respuesta a entrevista, profesores, categoría enseñanza de la escritura: textos.	693
269.	Resumen respuesta a entrevista, profesores, categoría enseñanza de la escritura: actividades de escritura.	695
270.	Palabras clave, ámbito tareas y actividades.	714
271.	Palabras clave, ámbito tareas y textos.	714

ÍNDICE DE TABLAS.

Nº de tabla	Nombre	Página.
272.	Palabras clave, ámbito desempeño personal en tareas de escritura.	715
273.	Palabras clave, ámbito las consignas y las tareas de escritura.	715
274.	Resumen puntuación media por niveles en la escritura de la carta.	753
274.	Resumen de puntuaciones medias, comparación entre chicos y chicas.	755
276.	Listado de conocimientos para el trabajo de la escritura en el aula.	814
277.	Fases del Método EXIT (Wray y Lewis).	816
278.	Perspectivas para el tratamiento de lo oral en el desarrollo de actividades dentro del aula.	823
279.	Estrategias de control de las actividades de interacción oral dentro del aula.	825
280.	Elementos para la formulación de las preguntas.	829
281.	Tipos de escritura.	835
282.	Elementos que deben considerarse para el desarrollo de tareas de composición escrita: situación comunicativa.	836
283.	Elementos que deben considerarse para el desarrollo de tareas de composición escrita: texto.	837
284.	Elementos que deben considerarse para el desarrollo de tareas de composición escrita: el contenido	837
285.	Elementos que deben considerarse para el desarrollo de tareas de composición escrita: la enunciación	837
286.	Relación de estrategias cognitivas y metacognitivas para el tratamiento de la composición escrita (Álvarez, 2010).	838

ÍNDICE DE ESQUEMAS.

Nº de esquema	Nombre	Página.
1.	El texto expositivo.	41

ÍNDICE DE FIGURAS.

Nº de figura.	Nombre.	Página.
1.	Elementos que intervienen en el control de la comprensión.	187
2.	Los componentes de la metacognición.	190
3.	Regulación de las intervenciones de alumnos y profesores en el desarrollo de actividades de composición escrita.	833

ÍNDICE DE GRÁFICAS.

Nº de gráfica.	Nombre.	Página.
1.	Distribución general de frecuencias de preguntas (Comparación entre los tres jueces).	647
2.	Distribución general de frecuencias de preguntas (Comparación entre los tres jueces, nivel 4º).	648
3.	Distribución general de frecuencias de preguntas (Comparación entre los tres jueces, nivel 6º).	650
4.	Distribución general de frecuencias de preguntas (Comparación entre los tres jueces, nivel 8º).	651

SUMMARY

INSTRUCTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE WRITTEN COMPOSITION TASKS IN THE “LANGUAGE AND COMMUNICATION” SUBJECT WITH FOURTH, SIXTH AND EIGHTH PUPILS FROM PRIMARY LEVEL OF AN EDUCATIONAL ESTABLISHMENT IN SANTIAGO DE CHILE.

ANALYSIS OF THE SITUATION AND PROPOSAL OF DIDACTIC INNOVATION

Introduction.

The present research work pretends to analyze the written composition tasks from the point of view of a located action and related to the concepts of literacy and competence.

From this perspective, the writing appears like a problem that must be solved attending not only to structural demands and of coherence, but also to social facts that establishes, among other factors, the way in which the information has to be delivered and, definitely, the features that have set this text reader.

Therefore, the present research aim is to establish how to carry out written composition tasks under the competences, taken by reference to the school context. This is specifically to point a relationship between the teachers and students' thought regarding such activities, as well as the actions that the above mentioned agents develop at the moment to write and to direct activities of written composition.

Research objectives.

To carry it out the following aims were formulated:

- To characterize the previous conceptions of pupils and of teachers with regard to the written composition tasks and to the instructions applied to these tasks whether it be more or less formal or more or less functional level.

- To point out the implications of cognitive, linguistic and metacognitive implications that emerges from the processes and products associated to written composition tasks, taking as basis for analysis, the importance of contexts: i) pragmatic (use of the language to achieve different goals); ii) cognitive (in relation to the writing as an activity that requires a process); and iii) linguistic (linked to the textual production that fits, both a discursive genre, and rules of textuality).
- To relate prior conceptions with the respective actions that both pupils and teachers carry out in the development of written composition tasks, in which considered both the results relating to the product and the process of written composition which have gone through the agents from 4th, 6th and 8th of Primary Education from a charter school in the city of Santiago de Chile, in the "Language and Communication" subject.

From the point of view of the hypotheses, it was expected that work instructions allowed, on the one hand, to distinguish both actions and prior knowledge that "Language and communication" teachers possessed when working with students of 4th, 6th and 8th from Primary Education. On the other hand, it was important to determine that a direct relationship existed between the elements that define the work instructions (it is to say, reformulations, didactic communicated notions, role that assigns them to the students and types and number of formulated questions) and the teachers' previous knowledges. Thus, it was expected that the emphasis that the teachers were saying to have granted to the instructions and writing tasks would be reflected in the work inside the classroom.

To undertake these objectives, different theoretical axes were studied and synthesized. Among these, the most important have to do with the way in which it interacts in classroom situations to develop and implement written composition activities. Thus, this investigative theory goes from the depiction of writing as an information representation's external system, through the models' exhibition of treatment and evaluation of it, up to the interaction established between the thought of agents, seen from the notion of the *implicit theories*.

Also, considering the way they carry out the actions in the classroom, in relationship with the writing composition tasks. In contrast to this last aspect, stand out in particular the research focused on the treatment of the written composition tasks from the point of view of concepts such as: task, evaluation of processes and products of writing and, above all, instructions and discourse of teachers.

Methodology.

For the development of this work helped teachers and pupils from 4th, 6th and 8th of Primary Education from a charter school in the city of Santiago de Chile. In the case of professors, we had the support of three teachers of the "Language and communication" subject, aged 36 to 58 years-old, with the average of 20 years of service . For students, the pupils' total sample was made up by 124 pupils: 56 women and 68 males.

The implementation of the work involved the use of four instruments. The above mentioned materials consider: i) Teachers interview: made up from 17 questions which aim was to determine the previous conceptions of the teachers on the instructions and the written composition activities; ii) pupils interview: it had the same objective as the teachers interviews, but there were only a total of 13 questions; iii) questionnaire on metacognitive script-related elements, that was applied to students; and iv) written composition task in which the students were requested to write a letter in order to advise a friend. To that end, they had to resort to an expository text present in each of the workbooks. In this case, the text was qualified by four judges in an independent way. A total score of 20 points was assigned, divided in turn into four parameters: content and ideas; text structure and organization; style and formal correction.

The first step in developing the research. was to hold a briefing with the teachers involved in the project. The interview took place a week before the recording of classes, occasion in which became them delivery of the activities' material. Subsequently, classes of each of the groups in which teachers carried out the written composition tasks were videotaped. In them, the questions type that were formulated in each of the stages required for the written composition were distinguished and analyzed: i) access to knowledge; ii) planning; iii) textual

production; and iv) content and ideas. Later, once finished the activity, 4 children were chosen at random to carry out the personal interview. Once finished the process with the students, the protocol was applied to teachers.

The data were approached both from a qualitative and quantitative point of view. Thus, all in all, the results indicated that, from the agents' thought, subjects showed that the instructions should be brief, clear and repetitive, not only to help students to succeed with an specific goal. In addition, they appeared as real actions while: i) they let the student express their interest and concerns (4th and 8 th levels); ii) they given the memories of past experiences related, both with prior knowledge, and the development of other writing tasks; iii) they approached them to the goals of writing task; and iv) they allowed teachers to play their guides role, activity directors , but also motivating thereof.

From the point of view of the action, instructions appear not only as linguistic elements within each of the levels. Through them, the teachers clarify what conceptions they have of the texts (products associated with specific types or structures), which roles they can play (directors, guides or motivators of activities that appear in the classroom), what room they let to the students to the activities development or what aspect of the process of writing they emphasize more (especially, the " knowledge access" and "planning").

This fact does not only confirm the first hypothesis for this research by demonstrating, that indeed, the slogans appear as language elements that link teachers' preconceptions with what they actually carry out the development of written composition activities. However, the second hypothesis doesn't seem to fulfill entirely since an exact coincidence was not demonstrated between what the agents thought and what they actually did in classes.

In 4 th grade, a dissociation appears between what is show and what is done. The class of 4 th grade appears as a place where they write for reinforcing issue. Neither it's written to solve a communication problem nor written for transforming information from one source to another. These results appear as a consequence of the interaction lowest rate of the sample total. On the 6th, the statements and the actions of the teacher level do seem to agree especially regarding the concept we have of texts and students participation

assigned to develop them. In 8th grade, finally, are also seen coincidences between what is declared and what is done that they are the pupils those who exercise a role protagonist in the writing of the texts.

Conclusions.

At all levels, both students and teachers, were very concerned about finding texts that have a clear textual structure. They only add to this the need to control impulsivity when writing, to maintain cohesion throughout the whole text and to check the spelling rules domain.

But, despite of this, the practice revealed that they write for different reasons. Bearing in mind that all levels performed the same task , the conception of text varied from one level to another. Thus, in the 4th level they write to remind an issue, on 6th, to report personal experiences and, in 8th, to evaluate the relevance of issues beyond purely academic.

Key words: implicit theories on learning and writing; socio-discursive interactionism; gender and textual sequences; action with sense and activity; Ideological sign; instructions; written composition and tasks; and educational discourse.

I. INTRODUCCIÓN.

1.1. Descripción general de la investigación.

Llevar a cabo una investigación centrada en el tratamiento de la escritura, en tanto actividad de composición escrita y en tanto tarea, supone considerarla como un proceso situado (González, 2009). Tal hecho requiere acercarse a ella a través de la relación existente con elementos como los contextos en que se desarrolla, los usuarios que la utilizan, los soportes en los que se presenta, o los niveles de atención que requiera su preparación.

Dicha visión tiene su asidero en un concepto fundamental que es el de la literacidad (Martos, 2010; Cassany 2005 y 2006; o Pajares, Sanz y Rico, 2004, dentro del ámbito en español y Gaskin 2003; Mullis, Kennedy y colaboradores 2006, dentro del contexto sajón). Las bases de la literacidad han sido ampliamente investigadas por Snow (2002 y 2003) y concepto, enfatiza la capacidad de los sujetos para hacer frente a situaciones que requieran la selección y transformación de información puesta al servicio de la resolución de distintos tipos de problemas, a saber: localizar información más o menos literal, conectarla y, más aún, reflexionar sobre los temas o los recursos que se han utilizado para su composición. De allí entonces que su estudio pase por el vínculo con actividades de comprensión, pero también con su concomitancia con otro concepto importante que es el de las competencias (Luceño, 2008; Monereo y Pozo, 2001; Zabala y Laia 2007; o Prado Aragonés, 2004, entre otros). Las competencias hacen patente la capacidad que tiene la escritura en tanto actividad para responder a “exigencias complejas en un contexto particular, movilizando conocimiento y aptitudes cognitivas y prácticas (...)” (Escamilla, 2008:27).

Por lo tanto, la presente investigación tiene por objeto determinar cómo se llevan a cabo tareas de composición escrita a la luz de las competencias, teniendo como referente el contexto escolar. Se trata en concreto de establecer una relación entre el pensamiento de los profesores y de los alumnos respecto a este tipo de actividades, así como las acciones que dichos agentes

desarrollan en el momento de escribir y de dirigir actividades de composición escrita.

Para llevar a cabo estos cometidos, se analizan las investigaciones que han pretendido vincular acción y pensamiento dentro del contexto académico. En este caso, se toman como referentes las investigaciones de la doctora argentina Dora Riestra (2004; 2006 a; 2006 b; y 2008), aplicadas al análisis de tareas de escritura en relación con el pensamiento y con la acción de maestros y de profesores.

Tales investigaciones se implementan a partir de la noción de consigna, elemento definido por la investigadora como el eje que permite coordinar el proceso y el producto que se espera conseguir, pero a la vez, como el objeto que da cuenta de los procesos cognitivos que ponen en juego los estudiantes al momento de llevar a cabo tareas de escritura.

El presente trabajo quiere ser una ampliación de dichas investigaciones, en tanto que:

a) Redefine la noción de pensamiento de los docentes y de los alumnos. Para tal efecto, se recurre a las investigaciones elaboradas a partir de las “teorías implícitas” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Rodrigo y Correa, 1999; Pozo y Scheuer, 1999; o Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006). A través de las teorías implícitas y de su clasificación, se pretende dar cuenta de la relación de los agentes respecto a las actividades de composición escrita, separando claramente la noción a través de los siguientes bloques: i) las consignas y su importancia en el desarrollo de tareas de composición escrita; y ii) la importancia de las tareas de composición escrita, apartado dividido a su vez en secciones menores relativas a los alumnos, a los textos y al tipo de actividades desarrolladas. Así también, la redefinición de esta área considera además las investigaciones que relacionan las teorías implícitas con la escritura, en especial las que ha llevado a cabo Castelló (1999 y 2007). Cada uno de estos trabajos ha considerado diferentes escenarios en los que se trabaja la escritura con el propósito de delimitar la relación de los agentes con el proceso y el producto de la escritura, hecho que no se recoge en las investigaciones de Dora Riestra.

b) Pondera las consignas en el contexto de interacción profesor- alumno. En este caso, se especifica todavía más el peso que las consignas tienen tanto en el desarrollo de la actividad de composición escrita que se plantea a los participantes, como en las particularidades de los discursos que los profesores ponen en juego para poder implementar este tipo de actividades. Así pues, el eje fundamental para la reformulación de este punto parte de las investigaciones de Preiss (González, Preiss y San Martín, 2008: o Preiss 2009 y 2010). En su conjunto, estos trabajos se han centrado en el tipo de preguntas que aparecen en los discursos de profesores en Chile. Tal análisis permite calibrar las acciones y los tiempos destinados en clase de “Lenguaje y Comunicación” o de “Matemáticas” que los profesores dirigen, pero también el tipo de conocimiento que se genera en ellas. Es decir, se analizan las preguntas y el lugar que ellas ocupan en los discursos docentes a fin de establecer de qué modo se genera el aprendizaje dentro de las aulas.

c) Vincula a la escritura con el proceso y el producto de la misma: En esta investigación, se enfatiza la noción de escritura en tanto tarea y actividad de composición escrita, con el fin de separar y analizar las nociones y las acciones de los agentes respecto a cada una de las fases por las que es necesario atravesar. Por lo tanto, se recurre por una parte al trabajo de Gimeno (1988) para definir el concepto de tarea, pero en especial a las aportaciones teóricas y prácticas de Camps (1994 y 2000) o de Camps y Ribas (1998; y 2000) para visualizar a la escritura como actividad de composición escrita. Ambos conceptos no hacen sino destacar la envergadura de los contextos que enmarcan a la escritura, elemento fundamental para relacionar lo que los agentes piensan y realizan en relación con la escritura.

Cada una de estas aportaciones lleva aparejada una revisión pormenorizada de la escritura en tanto elemento teórico. En este caso, el análisis parte por considerarla desde el punto de vista de sistema de representación externa del conocimiento (Martí 1995 y 2003). Esta perspectiva permite comprender de qué modo la escritura constituye un sistema externo que posibilita al hombre redefinir su conocimiento en cuanto sujeto cognitivo y en cuanto especie social. En esta misma línea se establece una comparación de enfoques respecto a la escritura: por un lado, se revisan las aportaciones de

Piaget en contraposición a los trabajos de Vygotsky (1995), a fin de esclarecer de qué modo el sujeto puede acercarse al significado. Esta revisión aborda la concepción social de la escritura, es decir, el interaccionismo socio-discursivo, propuesto por Bronckart (1992, 2004 y 2008), hecho que permite discernir de qué modo puede analizarse la escritura desde el punto de vista de la actividad.

Al mismo tiempo, se hace hincapié en algunos términos que dan forma a la teoría propuesta por Bronckart, a saber: género textual, signo ideológico o actividad y acción, propuestos respectivamente por Bajtín (1982), Voloshinov (1992) y Leontiev (1969).

Se detalla a continuación los objetivos que se han propuesto para desarrollar el presente trabajo.

1.2. Objetivos Generales.

1.2.1. Caracterizar las concepciones previas de alumnos y de docentes respecto a las tareas de composición escrita y a las consignas aplicadas a estos propósitos ya sea a nivel más o menos formal o más o menos funcional.

1.2.2. Señalar las implicaciones cognitivas, lingüísticas y metacognitivas que se desprenden de los procesos y productos asociados a tareas de composición escrita, teniendo como base para el análisis, la importancia de los contextos: i) pragmáticos (uso de la lengua para conseguir diferentes metas); ii) cognitivos (en relación a la escritura como actividad que requiere de un proceso); y iii) lingüísticos (vinculado a la producción textual que se adapta, tanto a un género discursivo, como a normas de textualidad).

1.2.3. Relacionar las concepciones previas con las acciones respectivas que tanto alumnos como profesores llevan a cabo en el desarrollo de actividades de composición escrita, en las que se considera a la vez los resultados relativos al producto y al proceso de composición escrita por los que atraviesan los agentes de 4º, 6º y 8º de Educación Básica de un colegio concertado en la ciudad de Santiago de Chile, en la asignatura de “Lenguaje y Comunicación”.

1.3. Objetivos Específicos.

1.3.1. Evaluar las características de las acciones que docentes y alumnos llevan a cabo en una situación de evaluación diagnóstica de las tareas de composición escrita, considerando:

1.3.1.1. Acciones del docente:

- Tipo de consignas comunicadas.
- Características del discurso docente (número, lugar, función y tipo de preguntas formuladas).
- Tipo de ayudas durante todo el proceso de composición escrita y su relación, tanto con las consignas como con las preguntas que aparecen inscritas en el discurso docente.

1.3.1.2. Acción de los alumnos:

- Participación durante todo el proceso de composición escrita.
- Análisis de los textos producidos por los alumnos en cuya evaluación se estiman los siguientes elementos: i) Evaluación de contenidos e ideas incluidos: uso y transformación de la información aportada por las fuentes de trabajo, adaptada a la situación comunicativa correspondiente. Distinción de las secuencias textuales predominantes, a saber: explicativas, de relato, expositivas, argumentativas, y de descripción de acciones; ii) Evaluación de la estructura y de la organización: Consideración de la estructura del género textual solicitado (carta) con el predominio de determinadas secuencias textuales; iii) Estilo: Consideraciones contextuales del texto, determinadas por la consigna de la tarea (nivel de formalidad, exposición del motivo del escrito, entre otros); y iv) Corrección formal: Elementos ortotipográficos.
- Descripción del proceso que siguen para la composición del texto, considerando el valor y el uso asignado de: la planificación, los borradores, y la interacción con el profesor en el desarrollo de la actividad.

1.3.2. Precisar las concepciones previas, clasificadas en teorías implícitas que tienen alumnos y profesores respecto a:

- Las consignas: concepciones acerca de su función, de los elementos que la constituyen, de las características y de la importancia asignada para el desarrollo y el control de las actividades de composición escrita.
- Tareas de composición escrita: i) tipos de texto que se producen en clase; ii) tipos de texto que resultan más interesantes para trabajar, tanto para los profesores como para los alumnos; y iii) principales problemas que surgen a la hora de llevar a cabo este tipo de actividad.

1.3.3. Relacionar las concepciones previas con las acciones referidas a tareas de composición escrita que llevan a cabo los alumnos y los docentes.

1.3.4. Cotejar las tareas de composición escrita de alumnos de 4º, 6º y 8º de Educación Básica de un colegio concertado de Santiago de Chile, tanto en lo concerniente al proceso como a la producción textual, con el fin de establecer si existe algún tipo de progreso, o no, en el desarrollo de este tipo de actividades. La comparación se hará a partir de la consideración de las siguientes variables, tanto entre grupos como intra grupos: i) sexo, y ii) edad o nivel educativo.

1.4. Preguntas que impulsan el desarrollo de la investigación.

Considerando, por una parte, las aportaciones teóricas respecto al tratamiento de la escritura en situaciones de aula, su evaluación y los alcances de ello, las preguntas que son el punto de partida para este trabajo pueden clasificarse a partir de los siguientes ejes:

1.4.1. Las consignas y su importancia en la implementación y el control de las tareas de composición escrita:

- ¿Qué tipo de rol juegan las consignas de los profesores sobre el proceso y el producto de una actividad de composición escrita aplicada en el contexto de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” con alumnos de

4º, 6º y 8º de Educación Básica en un colegio concertado de la ciudad de Santiago, Chile, en el año 2012?

1.4.2. Las tareas de composición escrita y su implementación dentro de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación”:

- ¿Qué tipo de interacciones es posible observar cuando se llevan a cabo tareas de composición escrita con alumnos de 4º, 6º y 8º de Educación Básica?
- ¿Qué procesos es posible distinguir y qué tipo de textos se producen en este tipo de situaciones?

1.4.3. Vínculo entre el pensamiento y las acciones de los agentes:

- ¿Existe algún tipo de relación entre las acciones que llevan a cabo los docentes con sus alumnos y el conocimiento previo que cada uno de ellos dice poseer respecto a las actividades de composición escrita y sus correspondientes consignas?

1.5. Hipótesis.

Siguiendo los bloques que se han distinguido para las preguntas de esta investigación, las hipótesis que se plantean son las siguientes:

1.5.1. Las consignas de escritura son objetos de lenguaje que permiten distinguir, tanto las acciones como el conocimiento previo que los profesores de “Lenguaje y Comunicación” poseen a la hora de trabajar con alumnos de 4º, 6º y 8º Básico.

1.5.2. Existe una relación directa entre los elementos que definen las consignas de trabajo (es decir, reformulaciones, nociones didácticas comunicadas, rol que se les asigna a los estudiantes y tipos y número de preguntas formuladas) y los conocimientos previos de los profesores. De este modo, se espera que el énfasis que los docentes dicen otorgarle a las consignas y a las tareas de escritura se vea reflejado en el quehacer dentro de la sala de clase.

1.6. Descripción del Marco Teórico y del estado de la cuestión.

Tal como se señaló en la descripción general de la investigación, los fundamentos teóricos de esta tesis tienen que ver con la forma en que se interactúa en situaciones de aula para desarrollar e implementar actividades de composición escrita. Por lo tanto, la teoría de esta investigación va desde la descripción de la escritura como sistema externo de representación de la información, pasando por la exposición de modelos de tratamiento y de evaluación de la misma, hasta llegar a la interacción que se establece entre el pensamiento de los agentes, visto desde la noción de las *teorías implícitas*. Asimismo, se considera la forma en que se llevan a cabo las acciones dentro del aula, en relación con las actividades de composición escrita.

Por lo tanto, además de los autores hasta aquí reseñados, se da cuenta, como eje transversal, de la noción de negociación del significado dentro del aula. Para tal efecto, se recurre a las obras de Mercer (1997, 2001) y de Bruner y Linaza (2007), con el fin de explicar las funciones generales del lenguaje y el desarrollo del significado en situaciones de interacción para la implementación de actividades.

Respecto al estado del problema que aquí se analiza, como ya se ha detallado, se hace un resumen de algunos estudios que vinculan la acción y el pensamiento de docentes, referidos a las consignas para la implementación y el desarrollo de actividades de composición escrita. Junto a ello, se describen casos concretos referidos al análisis del discurso docente, con fundamento en los estudios de Preiss (2009 y 2010) que dan cuenta del desempeño de profesores en el contexto de la enseñanza de la lengua en Chile.

1.7. Descripción de la Metodología.

1.7.1. Participantes: Para el desarrollo de este trabajo colaboraron profesores y alumnos de 4º, 6º y 8º de Educación Básica de un colegio concertado en la ciudad de Santiago, Chile. En el caso de los docentes, se contó con el apoyo de tres profesores de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación”, cuyas edades rondaban entre los 36 y los 58 años, con una media de 20 años de

servicio. En el caso de los estudiantes, la muestra total de alumnos estuvo constituida por 124, 56 mujeres y 68 varones.

1.7.2. Materiales: La aplicación del trabajo supuso la utilización de cuatro instrumentos que pueden consultarse en el anexo de este trabajo. Dichos materiales consideran:

1.7.2.1. Protocolo de los docentes: se trata de una entrevista que consta de 17 preguntas y que busca identificar las nociones que los docentes tienen respecto a las consignas y a las tareas de composición escrita. La entrevista se aplicó una vez que la clase se grabó en video, con el fin de no condicionar las acciones cotidianas de los profesores

1.7.2.2. Protocolo de los alumnos: es una entrevista que consta de 13 preguntas y que, como en el caso anterior, busca obtener información respecto a las nociones de los estudiantes sobre las consignas y las tareas de composición escrita. En este caso, participaron solo 4 alumnos por clase, que fueron seleccionados de forma aleatoria. Se grabó sus respuestas en video, una vez que se había registrado la clase.

1.7.2.3. Cuestionario sobre concepciones en torno a la escritura (alumnos): es un cuestionario creado a partir de la propuesta de García (2002). El instrumento consta de dos partes que buscan especificar los elementos cognitivos y metacognitivos relacionados con la escritura

1.7.2.4. Tarea de composición escrita: es el dispositivo que permitió analizar las acciones que los estudiantes llevan a cabo, que en este caso tenían que ver con la escritura de una carta. Para tal efecto, los alumnos recibieron un cuadernillo que contenía un texto expositivo, seguido de un espacio para planificar y hacer un borrador. Finalmente, se dejaba un folio para la redacción definitiva de la carta. La tarea tenía por objeto utilizar la información del texto expositivo, además de ponerla al servicio de la situación comunicativa descrita en la consigna de la actividad.

1.7.3. Procedimiento: El primer paso para desarrollar el experimento fue mantener una reunión informativa con los docentes que participaron en el proyecto. Dicha entrevista se realizó una semana antes de la grabación de las

clases, ocasión en la que se les hizo entrega del material de la actividad. Posteriormente, se grabó en video las clases de cada uno de los grupos en la que los docentes llevaron a cabo la actividad de composición escrita. A continuación, una vez acabada la actividad, se eligió a 4 niños al azar para llevar a cabo la entrevista personal. Acabado el proceso con los alumnos, se aplicó el protocolo a los docentes.

1.7.4. Análisis de datos: la presente investigación es de tipo mixto, toda vez que considera análisis cuantitativos y cualitativos. Considerando los bloques temáticos, así como los objetivos planteados para este trabajo, el análisis de los datos considera los siguientes puntos:

1.7.4.1. Análisis de las concepciones previas de los participantes: en este caso, se transcribe las entrevistas hechas a los alumnos (n: 4) y a los docentes (n:3) y se aplica un análisis cualitativo por categorías. Se resumen las respuestas dadas y se las sintetiza conforme a los bloques propuestos para el diseño de los protocolos, a saber: consignas y tareas de composición escrita. Sin embargo, se aplica también un análisis cuantitativo a las respuestas del total de la muestra de los alumnos para delimitar las concepciones previas respecto a las consignas y a las actividades de composición escrita.

1.7.4.2. Análisis de las acciones: En este caso, se recurre a elementos de tipo cualitativo y cuantitativo. Respecto a los alumnos, las acciones tenían que ver con la redacción de los textos, conforme a la consigna indicada. El análisis supone la aplicación de un baremo que consideró cuatro bloques para evaluar, tal como se expuso en los objetivos. Cada uno de ellos era calificado con una escala de 1 a 5. Posteriormente, se aplicó un criterio interjuez a fin de determinar la fiabilidad. En este apartado también se considera una visión cualitativa, toda vez que se da cuenta del proceso que siguen los alumnos para obtener el producto final de escritura. En el caso de los docentes, la acción tuvo que ver con el discurso y su implementación para llevar a cabo la tarea de composición. Así pues, se transcribió la clase y se distinguió en ella las consignas que comunicaban al igual que las preguntas a las que recurrían los docentes para elaborarla. Por lo tanto, el análisis en esta oportunidad vuelve a ser mixto, en tanto que hay una mirada cuantitativa para evaluar la frecuencia y

el tipo de preguntas a las que se recurrió, y cualitativa, para describir la función de éstas dentro de las consignas.

1.8. Palabras clave.

Finalmente y teniendo en cuenta tanto los objetivos como las hipótesis planteados para este trabajo, los conceptos clave son:

1.8.1. El pensamiento en torno de las actividades de composición escrita: teorías implícitas (general, respecto al aprendizaje y la enseñanza); teorías implícitas (específico, respecto a la escritura).

1.8.2. La acción en torno a las actividades de composición escrita: escritura como sistema externo de representación; interaccionismo socio-discursivo; género y secuencias textuales; acción con sentido y actividad; signo ideológico; consignas; tareas y composición escrita; discurso docente.

II. MARCO TEÓRICO.

2.1. LA ESCRITURA: DEFINICIÓN Y ALCANCES GENERALES.

Entender los procesos y los productos que se desprenden de las actividades que implican el tratamiento de la información, y más aún de actividades de escritura, implica considerar la lectura y la escritura bajo la perspectiva de dos puntos fundamentales: el carácter dialógico y situado de ambos tipos de actividad.

Para González (2009: 159:160), dichos principios se formulan considerando que, tanto leer como escribir se realizan a partir de:

- Contextos diversos: privados, íntimos o personales, académicos, profesionales, sociales, etc.
- Usuarios heterogéneos: por cultura, sexo, raza, capacidades o motivaciones.
- Textos múltiples: debido al uso diverso de la lengua, el género, el registro lingüístico, la temática, etc.
- Modos distintos: vistazo, aproximación general, detalle, lectura continua, lectura silenciosa, etc.
- Ritmos dispares: lectura rápida, pausada, intermedia, etc.
- Niveles de atención diferentes: dispersa, concentrada, de una sola vez o varias lecturas, etc.
- Soportes distintos: murales, carteles, pasquines, etc.

Así es como la autora señala que leer y escribir “son actividades humanas de recepción, producción y utilización de enunciados verbales con géneros, registros y contenidos diversos, escritos o multimodales para finalidades específicas en contextos culturalmente organizados” (González, 2009:160).

En ambos casos, existe una vinculación a un contexto cultural, que implica a emisores y a receptores, definidos a partir de determinados propósitos. Es decir, la lectura y la escritura pueden verse como procesos interactivos ya que implican relaciones inter, intra y extrapersonales y textuales,

hecho que no solo orientaría las acciones, sino que permitiría también la negociación de significados, y, por ello, la construcción de conocimientos.

En cuanto sistema interactivo, “leer y escribir son acciones procesuales que se ejercen tanto individual como recíprocamente, produciendo signos, significación y sentido, tanto para orientar las acciones y representar lo real como para comunicar y comunicarse” (González, 2009: 161).

Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura requieren necesariamente de una red multidireccional de relaciones que vinculan múltiples elementos que llevan no solo a la producción textual, sino también a la recepción activa y transformadora del texto en la lectura. En el caso específico de la lectura, existe una transformación y producción de signos, una actualización de conocimientos previos que han de aplicarse y conectarse con la información que se proporciona, así como un planteamiento de hipótesis, que, en gran parte, dependen de las actitudes que se movilizan. En el caso de la escritura, el panorama no es menos desigual: se requiere decidir qué y para qué escribir, interactuar con los contenidos y géneros, o verter y ahondar en los contenidos que se desarrollarán a través de un proceso que pasa por una planificación, redacción, por una revisión y por una divulgación de lo que se ha desarrollado.

Por lo tanto, el primer elemento que hay que considerar en cuanto a la escritura es su carácter situado, ya que, al igual que la lectura, “requiere implicación, reflexión e introspección personal, acciones que producen efectos beneficiosos en el desarrollo humano (...) y sobre todo en las actividades y procesos psíquicos conscientes e inconscientes, tanto de carácter cognitivo (...) como emotivo y conductual” (González, 2009:165). Por otra parte, la autora señala la incidencia de varias situaciones que enmarcan cada una de las actividades descritas. Entre ellas, menciona las de tipo informal, íntimo, profesional, social, públicas, entre otras. Dichas situaciones se coordinarían a través de esferas que llevarían a utilizar los textos de maneras concretas (González, 2009: 172), a saber:

- Esfera cotidiana: diálogo, relato, carta.
- Esfera oficial o institucional: orden militar, decreto, oficios, etc.

- Esfera cultural: documentos de tipo científico-técnico, géneros literarios, etc.
- Esfera social: declaraciones públicas, informaciones periodísticas, etc.

En suma, las actividades de leer y de escribir se presentan como procesos activos en donde hay intercambios de mensajes que se mueven entre distintos sujetos, grupos e instancias sociales.

2.1.1. La escritura y su relación con la “alfabetización”.

Considerando el carácter situado que, tanto la lectura como la escritura poseen, es importante determinar de qué forma pueden abordarse las características de dicho fenómeno.

Entre otros autores, Martos (2010) analiza la lectura y la escritura a partir del concepto de *literacidad*. Dicho concepto aparece principalmente a través de la corografía, esto es, la dimensión que integra disciplinas tales como la Etnografía, Geografía o Cartografía, con el fin específico de realzar los alcances de ambos tipos de actividades como entornos letrados.

Esta concepción trae como consecuencia que la lectura y la escritura sean consideradas no solo desde el punto de vista textual, escolar o en relación con el género textual. Ahora es posible además estimarlas desde el punto de vista de las prácticas en contextos específicos. De ahí que la literacidad sea el término aplicado para determinar los usos que se hacen de la lectura y la escritura, sean individuales o colectivos, y asimismo de las representaciones e identidades que los agentes de esas tareas puedan llegar a crear.

El enfoque corográfico aparece en este contexto como un método de descripción que aspira a crear un retrato integrado de los paisajes, prácticas y memorias que se han desarrollado en torno de la lectura y la escritura.

Partiendo desde esta línea, los estudios sobre literacidad giran, según Martos (2010), alrededor de conceptos tales como: i) evento letrado; ii) prácticas de lectura y de escritura; y iii) artefactos culturales.

Por otra parte, el autor sostiene que ya no es posible hablar de una literacidad o alfabetización en sentido unitario, sino de múltiples y variadas en la medida en que los sujetos se enfrentan con lenguajes heterogéneos al servicio de demandas sociales complejas.

En la actualidad, el concepto de literacidad se relaciona con los usos sociales, es decir, con el poder comprender y utilizar información escrita en todos los ámbitos con el fin de conseguir objetivos personales y extender los conocimientos y capacidades. Así lo entienden también autores tales como Cassany 2005 y 2006; Gaskin 2003; Mullis, Kennedy y colaboradores 2006; o Pajares, Sanz y Rico, 2004, que, por una parte, hablan del cambio de prácticas respecto a los eventos letrados, pero también del tipo de competencias que son requeridas para el tratamiento de la información. En este último caso, se hace hincapié en formas específicas de evaluación de la literacidad, hecho que se ha concretado, por ejemplo, a través de las pruebas internacionales como PIRLS o PISA que consideran, entre otros aspectos, la lectura de diferentes tipos de textos (narrativos y expositivos, entre otros) o los fines de esas acciones (leer para aprender o leer para disfrutar).

Siguiendo con el valor de la escritura y la lectura, en tanto eventos letrados, Martos (2010; 2003) considera los valores que hacen que unas prácticas sean más visibles e influyentes que otras. De este modo, el autor sostiene que el enfoque corográfico no describe elementos aislados, sino que asume la interdependencia de los fenómenos del área. En este sentido, es posible separar, dentro de contextos específicos, las prácticas de lectura y de escritura que son dominantes de aquéllas que son vernáculas. Estas últimas se refieren a los usos ordinarios de lo escrito y que no alcanzan una visibilidad adecuada.

No obstante, lo que importa en palabras del autor es tener siempre presente que la lectura y la escritura implican, desde la perspectiva de la literacidad: i) unos participantes; ii) un contexto físico; iii) unos artefactos para comunicar los contenidos; y iv) unas actividades específicas de tratamiento. Junto a ello, el autor destaca la presencia de agentes múltiples que pueden variar en su relación de cercanía que intervienen en el proceso de la lectura y la escritura.

En su conjunto, la literacidad da cuenta de los ámbitos en que es posible llevar a cabo los actos letrados. Entre ellos, cabe mencionar los siguientes:

- **Ámbito de creación:** en este caso, los participantes potenciales son escritores noveles y todo tipo de ciudadanos. Sus escenarios pueden ser la calle, el teatro, los cafés, los espacios públicos, etc. Sus artefactos suelen relacionarse con libros, dispositivos electrónicos, novelas gráficas, entre otros, mientras que sus actividades se llevan a cabo a través de talleres, *performances*, recitales, presentaciones de libros, etc.
- **Ámbito de la educación (Cultura de la instrucción):** Está propiamente relacionado con la cultura letrada. Sus participantes son profesores, alumnos y académicos. Los escenarios suelen ser aulas y salones, sus artefactos, de variado tipo, pero centrados en libros, mientras que sus actividades o rutinas están pautadas dentro del concepto de “lectura y escritura académica”.
- **Ámbito de preservación y producción:** Afectan a la cultura de la memoria y a la conservación y la producción de elementos letrados.

En definitiva, la lectura y la escritura pueden ser vistas y evaluadas desde el punto de la literacidad puesto que necesitan de prácticas que implican a agentes que se relacionan con escenarios y artefactos específicos y que describen acciones que los llevan a crear una identidad, tanto a través de la producción de elementos escritos, como también a través de la recepción de los mismos.

Esta perspectiva destaca la necesidad de pensar en ambos tipos de actividades a partir de las siguientes preguntas: i) ¿qué significa escribir y comprender información?; ii) ¿qué concepciones o enfoques existen respecto al funcionamiento de ambos tipos de actividad?; iii) ¿cómo se las puede evaluar?; iv) ¿cómo se explican los distintos niveles de competencia que los agentes pueden llegar a alcanzar respecto a ambos tipos de actividad?; y v) ¿Qué papel juegan las estrategias en el tipo de prácticas letradas?

A fin de dilucidar estas interrogantes, se expone a continuación un análisis pormenorizado de lo que implica la comprensión de información escrita en tanto actividad letrada. Ello quiere decir que se expondrán los

factores que permitan entender cómo se llevan a cabo los procesos y cómo se obtienen diferentes productos a la hora de leer y comprender información escrita. Posteriormente, se hará lo propio con la escritura, destacando en este caso algunos modelos y teorías que han dado cuenta de su funcionamiento. En este apartado, se reseñará en especial el modelo propuesto por el Grupo Didactext (2003), y más aún las propuestas teóricas y prácticas formuladas por el interaccionismo socio-discursivo.

No hay que olvidar la interrelación ya descrita hasta el momento, que existe entre ambos tipos de actividades. Por esta razón se analizará los elementos comunes a ambos tipos de actividad, sobre todo a partir del concepto de *competencia*.

2.1.1.1. *Reading and Writing Literacy.*

En tanto que el propósito de esta investigación tiene que ver con el análisis de la creación de significado que se genera a partir de las interacciones entre docentes y alumnos cuando llevan a cabo tareas de composición escrita, se comenzará por presentar una panorámica respecto a las características que definen la comprensión y el tratamiento de la información escrita.

En este sentido, los estudios actuales sostienen que la comprensión de información escrita no puede ser definida como un fenómeno unitario (van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White, & Lorch, 2005:108). Antes bien, se trata de un tipo de actividad que pasa por dos clases de procesos. El primero de ellos tiene que ver con trasladar las unidades desde el código escrito a unidades significativas del lenguaje, mientras que el segundo describe la coordinación de las unidades de significado para obtener representaciones mentales coherentes.

El primer tipo de proceso es la decodificación y el segundo, la generación de conocimientos a partir de los textos.

Así pues, según estas actividades, la comprensión de información escrita no puede ser medida desde una dimensión única y aislada. Como hecho que implica la presencia de distintos procesos, debe tender a que los lectores: i) interpreten la información que el texto les aporta; ii) utilicen su

conocimiento previo para abordar los textos; y iii) construyan representaciones mentales coherentes de lo que leen (van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White, & Lorch, 2005). De este modo se explica entonces que tradicionalmente se la asocie a actividades tales como la habilidad para recordar un texto, la capacidad para extraer las ideas principales o para construir la coherencia de un texto, pero también con la facilidad para aplicar la información a diversos contextos y situaciones (van den Broek. In: *Assessing Reading in the 21 st Century: Aligning and Applying Advances in the Reading and Measurement Sciences*).

Un resumen de los procesos que supone comprender un texto puede señalarse a partir de la siguiente tabla (Colomer & Camps: 1996).

Proceso.	Actividades.
Estructuras cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de términos o conceptos clave. • Relación con conocimientos o ideas ya trabajadas o que forman parte del conocimiento común o de la experiencia personal.
Microprocesos.	Vocabulario: <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de raíces léxicas propias del vocabulario científico. • Reconocimiento de raíces léxicas y vocabulario general del lenguaje académico o expositivo. • Identificación de vocabulario, expresiones, giros específicos del texto.
	Recuperación de la información: <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de información específica relacionada con la comprensión general del texto (excluyendo, por tanto, la información secundaria, anecdótica o irrelevante respecto a la finalidad comunicativa y el sentido general del texto).
Macroprocesos.	<ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre los diferentes tipos de información y su aportación a la significación global del texto. • Localización del tema y el rema, es decir, la información que es constante a lo largo del texto (tema) y la información nueva que apoya al tema (rema). • Resumen. • Esquemas de contenido (ideas principales y secundarias, ejemplos, información derivada, comentarios...). • Reconocimiento de la organización textual (título, introducción, cuerpo o desarrollo, conclusión o cierre). • Identificación de fines comunicativos (exponer, informar, persuadir...) y destinatarios. • Identificar tipos de texto.
Procesos de elaboración.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un comentario personal. • Contraste de opiniones sobre el texto entre diferentes lectores. • Actividades de transferencia de ideas, conceptos o procedimientos a otros ámbitos o textos.

Tabla nº 1: Procesos implicados en la comprensión lectora.

Puesto que la comprensión supone una coordinación de actividades, toda definición que se quiera dar de ella, o cualquier modelo que pretenda abordarla debe dar cuenta de procesos y productos de comprensión (Graesser, Millis & Zwaan 1997: 154; van den Broek & White, *in press*).

Los productos tienen que ver con la obtención de una representación mental coherente mientras que los procesos dan cuenta de los pasos que sigue un lector para llegar a esa imagen mental.

En el caso de los productos, lo esencial son las conexiones que el lector establece entre las frases que componen un texto. Entre ellas tienen un papel significativo las relaciones referenciales que dan cuenta de las conexiones entre objetos y personas, a través de las sentencias que componen un texto, y sobre todo las relaciones causales que indican cómo un evento describe las causas de otro en sentencias contiguas (van den Broek & White, *in press*).

Los procesos de comprensión, por su parte, dan cuenta de la activación de información que el lector ejecuta al enfrentarse a un texto. Dicha actividad se encuentra fuertemente limitada por la memoria de trabajo y depende al menos de tres fuentes de información: i) la sentencia en curso que se está leyendo; ii) las sentencias que se han leído anteriormente; y iii) el conocimiento previo del lector (van den Broek & White, *in press*).

Para acceder a cada una de estas fuentes, el lector puede recurrir a una serie de estrategias (Cerdán, Gilabert, & Vidal-Abarca: 2011; Graesser, Millis & Zwaan: 1997 o van den Broek & White, *in press*, entre otros), que, a su vez, se verán influenciadas entre otros factores, por los estándares de la coherencia (van den Broek & White, *in press*). Dichas estrategias pueden por ejemplo, llevar a los lectores a considerar las demandas de las tareas que han de satisfacer y luego rastrear la información requerida, o bien, seguir el proceso inverso: leer el texto y luego definir las demandas de la tarea.

Los estándares de la coherencia reflejan el tipo y el grado de coherencia que los lectores desean mantener cuando se enfrentan a un texto. Por lo tanto, se aplican según la tarea y el tipo de texto que se lee, vinculan unidades específicas del texto y dependen de la motivación o el nivel de complejidad que presente el material que se deba leer.

En definitiva, el éxito o el fallo en la comprensión dependen entonces de: i) la generación de una imagen mental coherente; ii) la conexión significativa de

unidades del texto con el conocimiento previo del lector; y iii) la aplicación de estrategias y de estándares de la comprensión que permitan al lector coordinar las distintas fuentes de información (van den Broek & White, *in press*).

Siguiendo esta misma perspectiva, investigaciones como las de Cain, Oakhill, J. & Meter, 2004; Kendeou, van den Broek, White & Lynch, 2007 o Magliano, Millis *et al.*, 2007, evidencian la importancia del rol activo que debe mantener el lector cuando se enfrenta con el texto. Su nivel de participación dependerá en gran medida de las características del texto, así como de las demandas de la tarea, teniendo siempre en mente que su meta es la de conectar piezas de información con el fin de obtener una imagen mental coherente.

De este modo, se deduce que la evaluación de la comprensión no puede estar centrada únicamente en los procesos cognitivos del lector. Por el contrario, ha de tener presente otras variables como la relación que el lector mantiene con el texto, o la actividad de lectura. Esto es, la comprensión necesita ser considerada desde otras perspectivas que coordinen a la vez lo social y lo cultural.

Un ejemplo de ello son las aportaciones de trabajos como los de Gaskins, 2003; Snow, 2003; o de Snow & Polselli, 2003 (grupo RAND), que determinan la importancia de las variables relacionadas con el lector, el texto y las actividades de comprensión a fin de potenciar una mejora de los índices de logro en contextos educativos y sociales.

Así, entonces, las variables pueden ser descritas en los siguientes términos (Snow & Polselli, 2003):

- a) El lector: Es quien lleva a cabo la labor de la comprensión. Por lo tanto, se han de sopesar sus experiencias previas, sus habilidades y sus conocimientos.
- b) El texto: Es el elemento que debe ser comprendido, sea cual sea el formato en que se encuentre.
- c) La actividad: En ella se distinguen tres elementos: i) los propósitos (por qué lee el lector); ii) procesos (*i.e.*, las actividades mentales que se despliegan durante la lectura); y iii) las consecuencias (qué gana el lector o qué aprende luego de haber leído un texto).

d) El contexto.

Estos tres factores no son estáticos y no pueden considerarse de forma aislada. Por ejemplo, los niveles de comprensión que un lector alcance están determinados por la intención con que lea un texto. Por otra parte, este proceso interactivo ocurre dentro de un contexto más amplio, contexto que considera las características sociales y culturales.

En términos generales, este contexto o marco general tiene que ver con los alcances de la lectura en relación con funciones diversas. También tiene que ver con las concepciones previas respecto al hecho de leer, así como la mayor o menor valoración de unos géneros textuales sobre otros.

Este marco general permite a las autoras señalar que el ser un lector competente no implica un hecho cerrado. Depende de múltiples situaciones que se vinculan con los tres factores destacados anteriormente.

Por ejemplo, se puede ser un lector adulto con buenos niveles de comprensión en la lectura de textos de ficción pero tener problemas a la hora de leer textos de carácter técnico.

Por otra parte, la actividad también es importante a la hora de determinar el éxito en la comprensión de los textos. En este sentido, la gama de casos también es amplia: puede haber lectores que se motiven fácilmente con la lectura de textos de ficción, y otros, no; algunos que sigan con facilidad las instrucciones de un texto mientras que otros tienen problemas para disfrutar de los elementos estéticos de un texto.

Así también, las distintas actividades de lectura demandan formatos concretos. Por ejemplo, la lectura de una receta implica una aplicación inmediata. No se lee este tipo de texto precisamente para un disfrute estético o para aprender su contenido por largo tiempo.

Las interacciones entre el texto, la actividad y el lector pueden variar también a través del tiempo. Por lo tanto, es importante considerar que algunos elementos pueden cambiar a lo largo de la lectura, especialmente las concepciones previas respecto a un tema o los conocimientos que se obtienen luego de haber leído los textos. Esos cambios tienen que ver además con la madurez y el desarrollo cognitivo del lector, lo que supone una capacidad para

adaptarse a textos más desafiantes y más acordes con los propios estados de madurez.

A continuación se detalla las características de los tres factores.

a. El lector.

Los buenos lectores suelen distinguirse por el tipo de conocimiento que aplican a la hora de leer distintos tipos de textos. Esos conocimientos pueden pertenecer a una de las siguientes clases (Snow & Polselli, 2003):

- Cognitivos: relacionados con el vocabulario, el tema o los elementos lingüísticos del texto. También implica el conocimiento de estrategias cognitivas
- Habilidades: Pueden ser de dos tipos: i) cognitivas: relacionadas con la atención, la memoria, el pensamiento crítico, la generación de inferencias y la visualización; y ii) metacognitivas: relacionadas con la motivación, con el propósito de la lectura, la coordinación de estrategias y el concepto de autoeficacia.

Cada uno de estos conocimientos se verán afectados por el tipo de tarea que el lector deba ejecutar. Además, tendrán especial importancia en el desempeño como lector algunos elementos tales como la fluidez en la lectura o el tipo de instrucción que se reciba. Este último hecho determinará el tipo de metas que el lector se proponga para abordar un texto.

b. El texto.

Respecto a la variable texto, es posible indicar que los factores que se relacionan con su comprensión tienen que ver con los siguientes hechos:

- Niveles de cohesión: los textos que carecen de elementos de cohesión son más complejos de comprender.
- Tipo de fuente.
- Formas de mostrar los contenidos.
- Temas presentados y conocimientos previos requeridos.

- Niveles de representación que pueden alcanzarse (superficie textual, base del texto o modelo de la situación).
- Tipos de formatos: tradicional *versus* formato multimedia.

c. La actividad.

Este elemento se asocia básicamente a los propósitos, las metas (conseguir un fin interno o externo), así como también al interés en la aplicación del conocimiento previo o en el mantenimiento de la motivación a lo largo del proceso de la lectura.

Sin embargo, también son importantes las consecuencias que se desprenden del hecho de leer, consecuencias que pueden verificarse a corto o a largo plazo.

Dichas consecuencias tienen que ver, por ejemplo, con obtener conocimiento nuevo, averiguar cómo se hace algo, o disfrutar y comprometerse con la lectura.

d. El contexto.

Toda actividad de lectura está circunscrita a un entorno específico. Este contexto depende, en primer lugar, del tipo de instrucciones que reciba el lector para llevar a cabo una determinada tarea.

Ese contexto dependerá de las características que enmarquen la vida de cada uno de los lectores, i.e., características sociales o económicas que tengan un peso especial a la hora de explicar la relación de los lectores con el mundo letrado.

En síntesis, cuando se considera estos factores y sus interacciones puede obtenerse el perfil de un lector eficiente: aquel que es capaz de adquirir nuevos conocimientos, aplicar la información del texto de forma apropiada y comprometerse con una lectura reflexiva (Snow & Polselli, 2003). Por lo tanto, la comprensión de información escrita es vista como el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito.

Al estimar el conjunto de variables que influye en el tratamiento de la comprensión de la información escrita, es posible, al mismo tiempo, coordinar dichas variables bajo el punto de vista de enfoques y concepciones heterogéneas frente a lo que implica esta actividad.

A continuación, se detalla algunas perspectivas frente a la lectura y a las actividades de comprensión.

Dado que la lectura, en tanto actividad, aparece como un fenómeno que no es unitario y en el cual intervienen una serie de factores asociados al lector, al texto y a la actividad de comprensión, la concepción que se tenga de ella variará según el contexto en la que se aborde.

Cassany (2006) sostiene que toda concepción que pretenda definir qué es leer debe considerar entre sus elementos un enfoque cognitivo, lingüístico, pero también uno social y práctico. Por esta razón, el autor entiende la lectura como un “*verbo transitivo*”, pues dicha acción no es única o abstracta. Antes bien, es una acción múltiple, versátil y dinámica pues depende entre otros elementos de cada género discursivo, de cada disciplina del saber y de cada comunidad humana.

Considerando este panorama, el autor reseña las siguientes perspectivas respecto a la lectura:

a) Concepción lingüística: Según este enfoque, el significado de un texto reside solo en el material escrito. Leer es entonces recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de los vocablos anteriores y posteriores. El contenido del texto surge entonces de la suma de significados de todos los términos y oraciones. Por lo tanto, el significado es único y estable, y los lectores deberían obtener del texto siempre las mismas conclusiones. Leer aparece entonces como una cuestión lingüística que consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que rigen su combinación.

b) Concepción psicolingüística: Para esta perspectiva, la lectura aparece como una actividad que depende de las acciones que el sujeto realiza para construir el significado del texto. A diferencia de la postura anterior, el significado depende de las aportaciones del conocimiento previo pertinente del lector, pero también de la estructura y las pistas que pueda otorgar el propio texto (contexto textual). Por lo tanto, el significado no es estable ni único ni se

aloja en las palabras ya que reside en la mente del lector. Por lo tanto, para esta concepción, leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También es necesario desarrollar ciertas habilidades que permitan construir el significado a medida que se lee un texto. Entre esas habilidades aparecen las de aportar el conocimiento previo necesario, las de hacer inferencias, las de formular hipótesis, o las de saber verificar y reformular hipótesis.

c) Concepción sociocultural: Para esta perspectiva es vital el hecho de situar en un contexto específico la relación descrita por la concepción anterior. Así pues, importa la comprensión del mundo y de los puntos de vista que se comunican a través del texto. Por lo tanto, leer es una práctica cultural insertada en una comunidad específica que tiene una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas concretas.

A partir de estas concepciones, es importante conocer el alcance de una serie de elementos que están presentes en el acto de leer. Entre ellos, Cassany (2006) destaca los siguientes: i) el código escrito; ii) los géneros discursivos, es decir, las convenciones de cada tipo de discurso (cartas, informes, etc.), que son utilizados por una comunidad concreta; iii) los roles de autor y del lector; iv) las formas de pensamiento; v) la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad que presenta el texto; y vi) los valores y representaciones culturales que comunica.

Así entonces, considerando la función de cada uno de estos elementos, el autor delimita algunas estrategias que facilitan la comprensión de un texto. Dichas estrategias tienen que ver con la interpretación del contenido, hecho que supone:

- Determinar quién es el autor: ¿es una persona? , ¿un grupo de amigos o un equipo de profesionales? Conocer al autor permite contextualizar mejor un texto.
- Señalar qué pretende el autor: ¿para qué escribe? ¿qué busca? (criticar, convencer, difundir una idea, etc.). Saber qué pretende un autor nos ayuda a conocer sus intereses y sus potenciales puntos de vista.

- Establecer dónde y cuándo se ha publicado el texto: estos datos pueden estar determinados por el tiempo de publicación o el lugar (periódico, web, editorial, etc.). El lugar y el tiempo de publicación nos pueden ayudar a averiguar los valores que están presentes en el texto.
- Decir qué tipo de texto se está leyendo: Saber el tipo de texto o la clase de texto que leemos nos puede permitir saber si las características o estructura se ajustan o no con los de los géneros conocidos, así como al tipo de comunidades sociales en las que suelen aparecer.
- Establecer el tipo de información que aporta (datos, opiniones, elementos empíricos, etc.). El tipo de información aportada por un texto nos puede decir mucho del rol que asume el autor a la hora de presentar la información del texto.
- Evaluar los datos que se destacan y los que se minimizan.
- Determinar lo que se da a entender (relacionar la información implícita con la explícita).
- Indicar a quién se cita en el texto y a quién no.
- Identificar el tipo de palabras que utiliza el texto (¿utiliza elementos sexistas, racistas, etc.?).
- Reflexionar sobre nuestra postura frente al tema que hemos leído.

A estas perspectivas, Solé y Mateos (2007) añaden las aportaciones del enfoque socio-constructivista de la lectura. Este planteamiento sostiene que la lectura es una actividad procesual que considera a la vez dimensiones como la afectiva, cognitiva, social y cultural.

Así, el lector aparece como el sujeto que: i) inicia pronto el contacto con el universo letrado; y ii) participa en grados distintos de la actividad de leer, ya sea con la familia, la escuela u otro tipo de entornos.

Quien lee es productor de significados en contextos diferentes y al servicio de tareas múltiples. De ahí que se reconozcan los siguientes niveles presentes en el acto de leer (Solé y Mateos. 2007):

- a) Decodificación: supone el conocimiento y el uso del código escrito, e incluso el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- b) Comprensión del significado: integra los procesos necesarios para interpretar el significado del texto. Entre dichos procesos cabe mencionar la importancia que tiene la activación de los conocimientos previos y su relación con las ideas del texto, la identificación de ideas importantes y secundarias, y también la generación de inferencias.
- c) Uso de los textos: comporta un conocimiento de los diferentes tipos y géneros textuales, y, por lo tanto, de sus usos al servicio de propósitos y contextos diferentes.
- d) Lectura crítica: requiere comprender el hecho de que los textos nunca son neutrales puesto que representan unas perspectivas particulares que excluyen a otras.

Siguiendo esta línea, y puesto que el lector recorre un camino progresivo en la lectura, también es importante que al leer sepa reconocer los problemas que dificultan su tarea. En este caso, el sujeto debe considerar además los elementos metacognitivos que le indicarán en qué modo consigue sus propósitos o no al enfrentarse a un texto. Por lo tanto, el éxito o no en el hecho de leer dependerá, de (Solé y Mateos, 2007):

- Establecer un propósito claro para la tarea de lectura.
- Planificar las estrategias de lectura que se consideren más adecuadas para conseguir la tarea. Ello implicará reconocer tanto los recursos cognitivos, afectivos y sociales del lector, como las demandas de la tarea.
- Supervisar el progreso hacia la meta que se ha propuesto.
- Evaluar los esfuerzos desplegados.

Finalmente, debe mencionarse la perspectiva cognitiva de la lectura que de alguna manera, sientan las bases del concepto de “literacidad” (Graesser, Millis & Zwaan, 1997; McNamara & Magliano, 2009; y van den Broek, Kendeou & White, 2009; entre otros). Según la Psicología cognitiva, la comprensión es

un proceso complejo que es necesario para un amplio repertorio de actividades cotidianas. Algunas de ellas son: el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas, o el tomar distinto tipo de decisiones. La comprensión también es importante para recordar hechos de forma permanente o para formular algún tipo de opinión sobre textos o películas.

Por lo tanto, el estudio de este fenómeno se justifica en tanto que la comprensión es un hecho que está presente en distintas actividades de la vida diaria y sobre todo porque es un elemento informativo de la cognición en general (McNamara & Magliano 2009).

Desde la perspectiva cognitiva se recurre a modelos para explicar, tanto los procesos como los productos que se desprenden de la actividad de comprensión. Las propuestas generadas para estudiar la comprensión comenzaron hace más de treinta años con la aparición del modelo de Kintsch y van Dijk (1978). Cada modelo se ha centrado en distintos aspectos relacionados con la comprensión, en distintos tipos de textos (narrativos vs expositivos), diferentes situaciones de lectura (leer para aprender en clase vs lectura casual), así como en diversas fuentes que explican las diferencias individuales de los lectores.

Se detalla a continuación la influencia de dos factores relacionados con la comprensión de información escrita, a saber: las diferencias de procesamiento de información a partir del tipo de texto, y, por otra parte, la importancia de las estrategias en la coordinación de la información de los textos.

La influencia de los textos en el procesamiento de la información.

Como se ha dicho anteriormente, el conocimiento que los lectores tienen acerca de la estructura textual influye en la representación del significado del texto. Cain & Meter (2004) señalan que este tipo de conocimiento permite a los lectores seleccionar esquemas o información adecuada para la construcción de representaciones significativas de lo que se lee. Asimismo, este saber permite disponer de expectativas respecto a la información que el texto entrega.

Según Graesser *et al.* (1994), el conocimiento de la estructura permite además que los lectores alcancen o no metas relacionadas con el género discursivo. De este modo, cuando se lee un texto narrativo, las metas se

asocian con entretenimiento, intriga o suspense, mientras que en los textos expositivos, las metas tienen que ver con el hecho de informar sobre eventos y elementos relacionados con el mundo real.

Considerando este tipo de conocimiento, así como el impacto que él tiene sobre la comprensión, los estudios que se han realizado han tenido que ver con determinar alguna de las siguientes situaciones (Graesser *et al.*, 1997):

- Grado en que la estructura de los cuentos favorece la activación del esquema prototípico.
- Efectos que ejercen diversos tipos de variaciones estructurales en la comprensión y en el recuerdo de cuentos.
- Influencia de la alfabetización y de la escolarización en la comprensión y el recuerdo de cuentos.
- Edad en que aparecen los primeros esquemas de los cuentos.
- Diferencias evolutivas en cuanto al uso y la activación de los esquemas.
- Efecto que produce en diferentes edades la alteración de la estructura ideal.
- Diferencias evolutivas en la introducción de material irrelevante.
- Producción de inferencias y de elaboraciones textuales.

Para considerar la importancia de la estructura textual sobre los procesos de comprensión se hace necesario recurrir a la noción de género textual o discursivo. León, Escudero y van den Broek (2003) señalan que el género textual determina la forma en que los lectores generan distintos tipos de inferencias. Además, lleva a los lectores a elaborar interpretaciones particulares, según sea el texto y las condiciones a los que deba enfrentarse.

Estos autores sostienen que el género hace referencia a estructuras que se desarrollan dentro de varias esferas de la actividad humana. Cada una de ellas contiene un gran repertorio de textos orales o escritos que les permiten diferenciarse entre sí. Por lo tanto, su utilidad pasa en primer lugar por crear acuerdos lingüísticos que diferencian a una u otra comunidad social.

Su origen puede explicarse a partir de funciones pragmáticas del lenguaje y sobre todo considerando las situaciones reales en las que tienden a manifestarse. Lingüísticamente constituyen uno de los primeros elementos que

aprende el individuo de una determinada comunidad de hablantes, y, a través de ellos, se adquieren y desarrollan los demás niveles del lenguaje.

Dada la multiplicidad de géneros, los investigadores sostienen que la creación de una taxonomía de los mismos facilitaría el análisis de las relaciones existentes entre los aspectos lingüísticos, discursivos y cognitivos que ellos comprenden. En concreto, dicha taxonomía sería un medio que permitiría señalar, desde el punto de vista psicológico, el tipo de inferencias que se deben generar frente a cada uno de ellos.

Una propuesta interesante sobre el estudio de los géneros es la planteada por Dolz y Schneuwly (1997: 90-91), como puede verse en la tabla nº 2. En ella se presentan los principales tipos de textos, considerando tres perspectivas para cada grupo: i) ámbitos sociales de comunicación (por ejemplo: ámbito social, literario, etc.); ii) aspectos tipológicos (referidos a la estructura de los textos, como, por ejemplo, narraciones o argumentaciones); y iii) capacidades lingüísticas dominantes (negociación, afirmación, representación, etc.).

Ámbitos sociales de comunicación. ASPECTOS TIPOLOGICOS. Capacidades lingüísticas dominantes.	Ejemplos de géneros orales y escritos.
Cultura Literaria. NARRAR. Mimesis de la acción a través de la intriga en el campo de lo verosímil.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento maravilloso. • Fábula. • Relato de aventuras. • Relato de ciencia ficción. • Relato de misterio. • Relato mítico. • <i>Sketch</i> o historia sorprendente. • Biografía novelada. • Novela. • Novela histórica. • Noticia fantástica. • Cuento parodiado. • Adivinanza. • Canción infantil.
Documentación y memorización de acciones humanas. RELATAR. Representación mediante el discurso de experiencias vividas, situadas en el tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de vida. • Relatos de viaje. • Diario íntimo. • Testimonio. • Anécdota. • Autobiografía. • Currículum vital. • Sucesos. • Reportaje. • Crónica mundana. • Crónica deportiva. • Histórica. • Relatos históricos. • Nota biográfica. • Biografía.
Discusiones de problemas sociales controvertidos. ARGUMENTAR. Afianzamiento, refutación y negociación de toma de posición.	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de opinión. • Diálogo argumentativo. • Carta al lector. • Carta de reclamación. • Carta de solicitud. • Discusión informal. • Debate moderado. • Editorial. • Recurso. • Requisición legal. • Ensayo.
Transmisión y construcción de saberes. EXPONER. Presentación textual de diferentes formas de saberes.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto expositivo. • Conferencia. • Artículo enciclopédico. • Entrevista de un experto. • Texto explicativo. • Toma de notas. • Resumen de textos expositivos y explicativos. • Informe científico. • Reseña de una experiencia.
Instrucciones y prescripciones. DESCRIBIR ACCIONES. Regulación mutua de comportamientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones de montaje. • Receta. • Reglamento. • Reglas de juego.

	<ul style="list-style-type: none"> • Modo de empleo. • Consignas diversas. • Textos predictivos.
--	---

Tabla nº 2: Relación de aspectos sociales, tipológicos y lingüísticos de los géneros textuales.

La propuesta es interesante en tanto que determina el espacio social en que el lector/ escritor puede encontrar los ejemplos citados, a la vez que señala el elemento tipológico predominante que determina los componentes lingüísticos que deben predominar.

Siguiendo esta propuesta y volviendo al trabajo de León, Escudero y van den Broek (2003), es posible indicar algunas características de los textos más utilizados en la evaluación de la comprensión lectora: los textos narrativos y los textos expositivos.

Respecto a los primeros tipos de texto, los autores señalan que sus características se relacionan con los siguientes hechos:

- Utilizan conceptos y estructuras familiares para los lectores.
- Relacionan la información con experiencias cotidianas (Participación de protagonistas, acciones, metas, obstáculos, reacciones emocionales frente a los obstáculos, etc.).
- Poseen una mayor cohesión de las frases que los componen sobre todo desde el punto de vista de las relaciones causales que existen entre ellas.
- Se recuerdan mejor cuanto más claras sean las relaciones entre las sentencias que los componen.
- Permiten que los lectores activen un mayor número de inferencias, que generen más hipótesis e interpretaciones.

En cambio, los textos expositivos se caracterizan por:

- Informar al lector acerca de nuevos conceptos, realidades genéricas y, a menudo, abstractas. Suelen aportar una fuerte carga teórica.
- Requerir de un mayor acceso al conocimiento previo con el fin de ilustrar las ideas expresadas en el texto.
- Presentar mayor diversidad en la relación a las ideas que contienen.

- Permitir que los sujetos apliquen diversas estrategias de comprensión, sobre todo a nivel local.

Algunos estudios que se han aplicado han atendido a la producción o la comprensión de estos tipos de texto (Bernam & Katzenberger, 2004; Bernam, & Nir-Sagiv, 2007; Gárate, 1994; o Williams, 2007).

En el caso de los estudios de Bernam & Katzenberger, 2004 o de Bernam, & Nir-Sagiv (2007), se propuso comparar cómo los escolares de primaria y adolescentes construían textos narrativos y expositivos (2004), o señalar el tipo de estructuras presentes en el comienzo de cada uno de estos textos (2007).

Para ambos trabajos, los textos narrativos y expositivos fueron considerados como géneros diferentes en cuanto a metas y funciones comunicativas.

En el caso de los textos narrativos (Bernam & Nir-Sagiv, 2007), los autores señalaron que se trataba de textos orientados por un agente que desarrollaba acciones movidas por fines concretos.

Dichas acciones se expresan a través de una estructura temporal que une los eventos a través de cadenas causales.

Los textos expositivos, en cambio, aparecían como elementos orientados por un tema y se caracterizaban por expresar ideas, hechos y argumentos, en términos de una relación lógica entre ellos.

En el trabajo de Bernam & Nir-Sagiv (2007) los autores analizaron el modo en que niños, adolescentes y adultos construían piezas de discurso que se correspondían con uno u otro género.

En el experimento, los participantes debían ver un video en el que se describían escenas referidas a conflictos sociales, morales y físicos. Luego del visionado, debían escribir y contar una historia que involucrase la idea de “problemas con la gente”.

Para tal efecto, podían escribir una historia o narrar una experiencia personal. Además de ello, era necesario escribir una composición y argumentar oralmente un texto sobre el mismo tema.

En concreto, las indicaciones fueron: i) respecto a los textos narrativos: escribir/ hablar sobre el tema, pero considerando experiencias personales en las que hubiesen estado involucrados; y ii) respecto a los textos expositivos:

expresar y dar ideas sobre el tema sin escribir o contar una historia pero sí discutir sobre el tema solicitado.

Los resultados se ciñeron al análisis de criterios léxicos, semánticos, estructurales, pragmáticos y psicológicos, considerando las diferencias según la edad de los participantes. Entre las principales conclusiones del trabajo los autores destacan las siguientes (Bernam & Nir-Sagiv, 2007):

- En los textos narrativos aparecen de forma más frecuente elementos concretos referidos a cosas y a personas específicas, hecho que surge marginalmente en los textos expositivos.
- Los textos expositivos se refieren a ideas más abstractas o categorías genéricas. Este hecho aumenta y se perfecciona con la edad. Además, este tipo de textos promueve el uso de palabras más largas, más abstractas y más relacionadas con un vocabulario formal.
- Sobre el registro, los participantes en todas las edades suelen recurrir a un nivel léxico más o menos formal.
- Frente a los criterios sintácticos, se observó que en el caso de los textos expositivos había un mayor número de palabras por sentencia. Sin embargo, este hecho era significativo solo a partir de secundaria.

En el caso de la investigación de Williams (2007), el objetivo era mejorar la comprensión de textos expositivos de alumnos de cuarto de Educación Primaria. En concreto, el trabajo destacaba la importancia de la estructura de los textos expositivos. Sobre ella, la autora establece que (Williams, 2007):

- Refleja las conexiones lógicas entre las ideas de un texto.
- Se relaciona con entramados retóricos que están más allá del texto.
- Puede contener marcadores explícitos en la superficie del texto para guiar al lector. Dichos marcadores permiten identificar, por ejemplo, el género del texto y el tipo de estructura presente en el texto.

Para desarrollar el proceso de instrucción, la investigadora comienza diferenciando los textos narrativos de los expositivos. De los primeros, establece que (Williams, 2007):

- Siguen un patrón general conocido generalmente como *story grammar*.
- Permiten que los niños desarrollen una sensibilidad temprana hacia este tipo de texto, incluso antes de comenzar la etapa escolar.
- Los participantes de la investigación son capaces de comprender y reconocer desde edades tempranas los elementos del argumento (descripción del ambiente, los personajes centrales, los conflictos y sus resoluciones, así como el desarrollo final de la historia).
- Una comprensión más madura de este tipo de textos requiere la elaboración de generalizaciones que vayan más allá de los personajes y de la historia que se presenta.

Respecto a los textos expositivos, la autora establece que:

- Siguen patrones múltiples: descripción, secuencia de lista, comparación/contraste, causa- efecto; y problema-solución.
- Generalmente, son más difíciles de comprender ya que presentan contenidos poco familiares.

Vistas estas características, la investigadora diseña un programa de intervención para alumnos de cuarto curso de Educación Primaria. A través de él se busca trabajar la comprensión a partir del ejercicio de tres estrategias: i) palabras-pista para identificar la estructura de comparación y contraste; ii) trabajo con organizadores gráficos para rescatar la información importante del texto; y iii) responder a preguntas que les ayuden a centrarse en partes importantes del texto.

Se presenta a continuación, a modo de síntesis, los esquemas, las características de coherencia y de cohesión, así como los elementos pragmáticos de ambos tipos de texto.

Texto expositivo (explicativo).

Para determinar de qué modo se organiza la actitud explicativa, se ha de considerar el hecho de que todo texto explicativo parte de las preguntas que nos suscita un objeto complejo.

De este modo, el esquema que da cuenta de la estructura general de una secuencia explicativa es (Grize, 1990):

Ei	¿Por qué?/ ¿Cómo?	Ep	Porque	Ee
(Oc)		(Op)		(Oe)

Esquema nº 1. El texto expositivo.

Esta representación quiere decir que se parte de una esquematización inicial (Ei) que presenta un objeto complejo (Oc). Dicha constatación genera un ¿por qué? o un ¿cómo? que se contesta con una esquematización problemática (Ep), o sea, con una respuesta que deja todavía muchas incógnitas en el aire.

Finalmente, un nuevo operador (porque) nos conducirá a la esquematización explicativa (Ee).

Por lo tanto, el texto explicativo pasa de un objeto inicialmente “oscuro” a uno explicado y entendido. Los textos didácticos y científicos se ajustan a este esquema, que en síntesis posee tres fases: fase de cuestionamiento + fase resolutive + fase conclusiva. Cada una de estas fases se refiere a preguntas suscitadas por el tema, seguida de explicaciones para terminar, en un tema explicado y entendido.

La explicación se encuentra preferentemente en textos didácticos y científicos, como en libros y revistas especializados, en las ponencias y comunicaciones de congresos, en exposiciones, muestras y documentales pedagógicos y en libros de texto usados en la docencia de cualquier disciplina. Sin embargo, las explicaciones también aparecen en textos periodísticos, como el reportaje o en la noticia.

a. Cohesión y coherencia textuales:

Los textos explicativos utilizan los procedimientos habituales para las remisiones al contexto lingüístico:

- Conectores: Señalan las relaciones lógicas entre los enunciados.
- Referencia: Los elementos anafóricos más utilizados son los relativos. Es posible que se eviten por su “opacidad” otros elementos anafóricos, como los pronombres personales, poco clarificadores en textos que aspiran a la máxima eficacia.
- Uso extenso de todos los procedimientos que aseguran la cohesión léxica del texto: repetición de palabras precedidas o no por el demostrativo “este” o por el artículo definido “el”, hasta la inserción de palabras de la misma familia, de sinónimos léxicos o textuales (hipónimos e hiperónimos), o de palabras conectadas por relación “parte-todo”.
- El texto explicativo- quizá más que cualquier otro- tiene que configurarse teniendo en cuenta el conocimiento compartido por emisor y destinatario. Ello requiere que el emisor tenga una idea exacta de lo que ya sabe su destinatario, porque de lo contrario se pueden producir inadecuaciones por defecto o por exceso.
- Uso de aposiciones y nominalizaciones porque son las encargadas de suministrar informaciones secundarias o circunstanciales que muchas veces enturbian la nitidez que sería deseable para la información principal.
- Otro elemento responsable de la coherencia en textos explicativos es el orden en que aparecen las palabras. El orden lógico de [sujeto + verbo + complemento] puede ser alterado por factores estilísticos, pragmáticos o textuales. Entre estos factores destaca: el énfasis, la empatía, la longitud y la complejidad estructural de los constituyentes, la eufonía y el ritmo.
- La coherencia se puede desarrollar por medio de la puntuación y los procedimientos tipográficos, que, en el texto oral, se corresponden con las pausas y la entonación.

- Progresión temática: se refiere a la forma en que se articula la información conocida o tema y la información nueva o rema. Puede seguir los dos modelos siguientes:

- Modelo de progresión lineal: En este modelo, cada rema se convierte en el nuevo tema. Así, se parte de un tema (t1), al que se le atribuye un rema (r1). Este rema (r1) se convierte en un nuevo tema (t2), al que se le atribuye un nuevo rema (r2), y así sucesivamente.
- Modelo de temas derivados de un hiperrema: Al tema inicial se le aplica un hiperrema, es decir, una información nueva susceptible de aparecer dividida en diversos temas o partes a lo largo del texto. A cada uno de estos temas, se le aplica el rema correspondiente. Es un tipo de progresión que se encuentra también en muchos textos descriptivos, cuando se procede a la descripción de las partes, por ejemplo.

b. Características pragmáticas:

En la explicación, el sujeto o tema del que se habla no es especialmente determinante para la selección de las formas gramaticales adecuadas, aunque sí lo es de las formas léxicas, pues el léxico utilizado es el propio del área en la que se incluye el tema, que tiene como características la precisión y la univocidad.

Por lo tanto, es el modelo textual más proclive al uso de la terminología, pero dicho uso tiende a ser poco modificado por condicionantes pragmáticos.

En cuanto al propósito, la voluntad didáctica que hay en toda explicación nos llevará a elaborar textos objetivos y ordenados, en los que se evitará la expresión del propio punto de vista sobre el tema tratado.

Por lo tanto, se ha de evitar el uso de expresiones que señalan la actitud de la primera persona (*modus*) con respecto a lo que dice (*dictum*), como por ejemplo: *yo opino, me parece, lo considero absurdo*, etc.

En lo que se refiere al destinatario, su identidad social no implicará variaciones importantes en el nivel de formalidad de la explicación, ya que se trata de un tipo de secuencia que, a causa de su función didáctica, adopta un tono neutro y una formalidad mediana o alta. El texto podrá convertirse en más

o menos explicativo, dependiendo de si el destinatario es más o menos experto en el tema tratado.

Frente al canal, la incidencia que tiene en la selección lingüística se relaciona con la mayor claridad explicativa que precisa el texto oral en las situaciones en las que el receptor no tiene posibilidades de pedir aclaraciones (por ejemplo, en la radio o la televisión).

En cuanto al ámbito de aplicación, como se ha dicho anteriormente, la explicación es propia del tratado científico y del libro de texto, pero también puede ser utilizada en el periodismo y en la publicidad.

Texto narrativo.

La narración es el tipo de secuencia que ha generado más estudios, análisis y reflexiones, desde los antiguos retóricos hasta los estudiosos de las tipologías textuales de nuestros días.

Tal vez se deba al hecho de que las formas narrativas –ficciones o relatos reales que explican un hecho interesante- constituyen una parte muy importante de la totalidad de los discursos que puede utilizar cualquier persona durante su vida.

Desde esta perspectiva, los elementos comunes que aparecen en torno a la definición de los textos narrativos son:

- Actor fijo: Se refiere a la existencia de por lo menos, un actor estable a lo largo de la secuencia narrativa, hecho que favorece la necesaria unidad de acción. Este actor puede ser polimórfico: individual o colectivo, agente o paciente. En cuanto a su condición, suele tratarse de una persona o de un ser antropomórfico, o, en el caso de que no lo sea, la acción de dicho actor, tiene que afectar a personas.

Esta característica es lo que algunos autores han llamado implicación de “interés humano”.

Por otra parte, el actor estable- el sujeto de la narración- se tiene que transformar durante la secuencia. Adam & Revaz (1996) puntualizan que esta transformación a lo largo del tiempo garantiza realmente la unidad de acción y da como detonadores de la transformación la diferencia entre los predicados de *ser*, *tener* o *hacer* que definen al actor al principio de la secuencia, en el

momento inicial del relato y los que lo definen al final de la secuencia en el momento final del relato.

El esquema que propone es el siguiente: i) Situación inicial: [S *es/hace/tiene* o no tiene X, Y, etc. en el momento t]; y ii) Situación final: [S *es/hace/tiene* o no tiene X', Y', etc. en el momento t + n].

El responsable directo de la transformación es el predicado funcional *hacer* que da al actor- sujeto el papel de agente – “mejorador” o “degradador”- o de paciente- “beneficiario” o “víctima” y que asigna los otros papeles.

- Proceso orientado y complicado: Toda narración incluye una sucesión mínima de acontecimientos caracterizados por su orientación hacia un final y una complicación. El hecho de que estén orientados hacia un final implica un carácter temporal y una integración, propiciados por la permanencia del sujeto y las relaciones de causa- efecto que se establecen entre los predicados.

Algunos autores señalan que, si no hay sucesión de hechos, no hay relato. Sin embargo, que una narración tenga carácter temporal no implica que se tengan que narrar los hechos siguiendo necesariamente su orden temporal real.

En las noticias, por ejemplo, se suele empezar explicando el final y, a continuación, los hechos que lo han precedido.

Por lo tanto, resulta útil distinguir entre “historia o narrado” (significado o serie de acontecimientos de la historia contada, es decir, del referente real o ficticio) y “relato” o “narrante” (significante o serie de proposiciones narrativas).

El autor opta por mantener o alterar el orden lógico- temporal de los hechos, según factores pragmáticos o estéticos. Sin embargo, esta libertad de ordenación se encuentra limitada por el hecho de que toda narración debe poseer un carácter integrado, es decir, que los hechos, sea como sea que estén presentados, deben mostrar una unidad de acción y orientar al lector hacia un final. Además de un proceso orientado, debe existir una complicación o problematización, pues un proceso normal o rutinario no da lugar a una narración, aunque incluya un conjunto de acciones sucesivas y relacionadas por la lógica de causa – efecto.

Para que exista narración, la previsible sucesión de acontecimientos tiene que ser alterada por algún hecho inesperado que provoque una desviación al curso normal de las cosas.

- Evaluación: Esta es una de las claves de la especificidad de la narración y el motor que genera el relato. Sin embargo, no requiere que sea explícita, y a menudo sucede que la evaluación final se infiere del relato, pero no se incluye en él. Ahora bien, su existencia es decisiva, ya que impulsa al narrador a explicar los hechos: es su punto de partida y les da sentido a esos hechos.

Esa evaluación final o “moralidad” tiene por función explicitar el motivo del relato y conferir un sentido a la historia.

a. Cohesión y coherencia textuales.

En la narración se pueden utilizar los elementos cohesionadores comunes a cualquier otro tipo de textos, pero ciertas características del texto favorecen el uso de determinadas estrategias cohesivas. Por ejemplo, el hecho de que en la narración haya por lo menos un actor fijo obliga a usar la referencia, la repetición léxica, la sinonimia léxica o textual, la determinación o la elipsis, en sus apariciones sucesivas.

En la narración existe un universo isotópico, es decir, un conjunto redundante de categorías semánticas que hace posible la lectura uniforme del relato.

En lo que respecta a la progresión temática, la sucesión de elementos conocidos (tema) y de información nueva (rema) puede articularse en cinco modelos diferentes:

- Progresión lineal: El rema de la primera proposición se convierte en tema de la segunda, cuyo rema será, a su vez, el tema de la siguiente, y así sucesivamente.
- Progresión con tema constante: A lo largo del texto (o de la secuencia) se conserva el mismo tema, al que se le aplican remas sucesivos.

- Progresión de temas derivados de un hipertema: Se trata de la enumeración de diferentes componentes de un todo (objeto o lugar para describir, por ejemplo).
- Progresión con temas derivados de un hiperrema: El rema de la primera proposición se interpreta como compuesto por dos o más elementos y cada uno de ellos se convierte en un nuevo tema.
- Progresión con salto o agujero temático: Se introduce un tema nuevo sacado del contexto.

A pesar de que estos diferentes modelos no sean exclusivos de determinadas clases de secuencias y frecuentemente coexistan en un mismo texto, la progresión de tema constante es la más propia del texto narrativo.

b. Rasgos pragmáticos.

En una narración deben aparecer las características pragmáticas de:

- Concisión: Similar a la máxima de cantidad, según la cual tenemos que tender a la economía de esfuerzos, y no dar nunca demasiada información ni demasiado poca.
- La claridad.
- La verosimilitud: para que lo que sea explicado sea plausible.
- El interés: Este cuarto rasgo ha sido añadido por Adam & Revaz (1996), tiene que ver con el hecho de que el éxito de una narración dependerá de si se capta o no la atención del receptor.
- En el caso de los medios de comunicación, el interés se suscita a través de conflictos, la exposición de seres humanos en diversas situaciones límite, etc.

Todos estos elementos buscan la adecuada recepción de los textos narrativos. Esto se explica ya que la narración, como todo texto, tiene una base dialógica: es la respuesta a una pregunta explícita o implícita – a menudo “por qué”- que nos dirige el interlocutor presente o ausente. Y, si la narración es un

diálogo, deben encontrarse en ella los tres elementos fundamentales: emisor – el autor-, receptor – los lectores- , y los protagonistas del relato.

El papel de las estrategias en el desarrollo de la comprensión.

De acuerdo con la investigación de McNamara, Ozuru *et al.* (2007), el trabajo de las estrategias de comprensión de información escrita debe considerar en primer lugar una concepción clara del tipo de actividades que requiere la comprensión. Entre dichas actividades es posible mencionar:

- Representaciones mentales coherentes de la información aportada por el texto ya sea relacionada con la base del texto ya sea con el modelo de la situación.
- Relación e integración de conceptos en el texto.
- Activación de conocimientos sobre el mundo y del texto en concreto.
- Relación de ideas, síntesis y organización de los conceptos para una comprensión global.
- Aplicación de estrategias metacognitivas que permitan controlar el éxito de los procesos y estrategias utilizados.

Siguiendo este panorama, McNamara, Ozuru *et al.* (2007) destacan la importancia del trabajo continuado de las estrategias considerando distintas funciones e instancias en la lectura:

- Monitorización de la comprensión: aplicable a cada una de las categorías restantes.
- Estrategias para prepararse a leer: seleccionar o reconocer las metas de lectura, usando estrategias previas para guiar los procesos de lectura.
- Estrategias para interpretar palabras, sentencias e ideas en el texto: estas estrategias permiten que los lectores se centren en la comprensión de palabras para desarrollar una base del texto coherente.

- Estrategias para ir más allá del texto: estrategias que permiten al lector traspasar el significado básico del texto y conectar la información que el texto propone con los propios conocimientos previos del lector.
- Estrategias para organizar, reestructurar y sintetizar el texto.

Descripción y selección de las estrategias.

1. Estrategias para la monitorización de la comprensión.

Respecto a este nivel, McNamara, Ozuru *et al.* (2007) destacan los siguientes elementos:

- Aplicación de estrategias para determinar el nivel de comprensión: generar preguntas mientras se lee para medir la comprensión y marcar dónde y cuándo aparecen los fallos.
- Aplicación de estrategias para medir la comprensión, la memoria y el aprendizaje luego de la lectura: generación de palabras clave, responder a preguntas, hacer un test o intentar recordar el texto después de haber pasado cierto tiempo.

2. Estrategias para prepararse para leer.

A partir de la aplicación de este tipo de estrategias, el lector debe ser capaz de identificar los propósitos y las metas de lectura. De este modo, puede echar un vistazo a las secciones del texto, creando listas de conceptos y mapas conceptuales o bien generando preguntas de pre-lectura.

La aplicación de estas acciones le permitirá al lector guiar los procesos de lectura y seleccionar estrategias de lectura apropiadas. McNamara, Ozuru *et al.* (2007) sostienen que las metas de lectura pueden relacionarse con hechos tales como: entretenerse, responder a preguntas generales o específicas, aprender información nueva, resolver un problema, etc.

Cualquiera sea el propósito que el lector tenga en mente las metas de lectura indicarán al lector cómo ser selectivo en la lectura para economizar tiempo y

centrarse en aspectos concretos del texto. Por otra parte, las metas son medios eficaces para la selección de criterios de monitorización de la comprensión.

Respecto a las estrategias de prelectura, los autores destacan las siguientes:

- *Scanning o skimming the text*, es decir, fijar la atención en ciertas partes del texto. La primera tiene que ver con dar un vistazo al texto a través de elementos tales como títulos, subtítulos o sentencias principales de cada párrafo. *Skimming*, en cambio, requiere también dar un vistazo al texto pero de forma más rápida. En ambos casos, esta estrategia es útil para familiarizarse con el texto y activar el conocimiento previo y también para identificar y sacar partido de la estructura del texto.
- Crear listas de conceptos y mapas antes de leer, a partir de los títulos, subtítulos y elementos importantes.
- Generar preguntas de prelectura: son útiles para que el lector conciba sus propias metas y active el conocimiento previo relevante sobre el texto.

3. Estrategias para interpretar el significado de palabras, sentencias e ideas del texto.

Este tipo de estrategias requieren de la construcción de una base del texto coherente. Entre ellas es posible mencionar:

- Estrategias de relectura o paráfrasis: se aplican especialmente en la comprensión de palabras o frases que resulten confusas para el lector. Como primer paso, el lector puede aplicar la relectura. En segundo lugar, puede recurrir a las paráfrasis de la información del texto, es decir, utilizar distintas palabras para dar cuenta de cierta información del texto. De este modo, el lector puede externalizar la comprensión de información que el texto le proporciona y monitorizar su proceso de comprensión de forma más cercana.
- Hacer marcas o anotaciones para delimitar los contenidos esenciales de un texto: se refiere al hecho de tomar notas durante o luego de la lectura. Ayuda a la monitorización, la comprensión y el recuerdo de lo que se lee. Las

notas se pueden hacer a través de citas directas, resúmenes, o a través de la inclusión de elementos no lingüísticos.

- Generación de inferencias puente para conectar ideas o sentencias previas con las que le siguen: la conexión de la información de un texto permite que el lector cree una representación coherente de la información que está leyendo. La habilidad para conectar sentencias del texto depende entre otras cosas de la distancia que exista entre las porciones de información que se desea conectar.
- *Close reading*: se refiere al uso de acciones que permitan examinar de cerca el significado de las palabras, sentencias y párrafos para examinar aspectos semánticos, sintácticos y de estilo. Para evaluar los alcances de este tipo de estrategia se puede recurrir a alguna de las siguientes acciones: i) buscar inconsistencias gramaticales, de vocabulario o de sintaxis; y b) buscar el significado connotativo y denotativo de alguna sentencia en particular.
- Uso del conocimiento de la estructura textual: la aplicación de este tipo de conocimiento por parte del lector le permite la generación de inferencias para conectar y organizar la información del texto. Además, es un factor que determina el tipo de estrategias que el lector debe utilizar para abordar diferentes tipos de textos.

4. Estrategias para ir más allá del texto.

Se refiere a acciones que permitan al lector conectar su conocimiento previo con la información que el texto le aporta con el fin de obtener nuevos aprendizajes. Esto incluye entonces el siguiente tipo de acciones:

- Generación de preguntas: las preguntas que un lector compone pueden adoptar muchas formas y servir para muchos objetivos, entre ellos facilitar la comprensión de los textos. Pueden generarse durante todo el proceso de la comprensión: i) antes: ayudan a activar el conocimiento previo que sirve como guía para revisar la información que el lector no comprende; y ii) durante y después de la lectura: sirven de guía para medir la comprensión cuando se está llevando a cabo y cuando ésta ya ha terminado.

- Uso de protocolos de pensamiento en voz alta y de autoexplicaciones: implican la expresión verbal y abierta de los procesos mentales que los lectores siguen cuando construyen el significado de un texto. Los protocolos de pensamiento en voz alta ayudan a los lectores a obtener niveles de comprensión más altos. Sin embargo, por sí solos no influyen en los procesos de comprensión. Son más bien el primer paso para las autoexplicaciones. Las bondades de esta última estrategia se relacionan con los siguientes hechos: i) tienden a comprometer a los lectores en modos más activos de procesamiento de la información; ii) ayudan a detectar problemas en la comprensión externalizando procesos internos de pensamiento; y iii) ayudan a generar elaboraciones, es decir, relaciones entre el contenido del texto, con lo que ya se conoce. Así pues, permite que el lector llene los vacíos conceptuales que encuentra mientras lee un texto e integre el contenido del mismo con estructuras pre-existentes.
- Visualización e imaginación: Permite que los lectores utilicen su conocimiento previo para interpretar el contenido de un texto. Ayuda sobre todo a los lectores pequeños en la visualización de imágenes de textos narrativos en cuanto a la comprensión y el recuerdo de su información.
- Sacar ventaja de fuentes externas de información: implica buscar información en elementos externos al texto, como en un diccionario o mediante la discusión con alguien que sepa más del tema que se está leyendo.

5. Estrategias para organizar, reestructurar y sintetizar el contenido de un texto.

Reestructurar un texto es necesario por múltiples razones, Una de ellas se refiere a la necesidad de generar representaciones coherentes de textos que muchas veces carecen de una estructura clara. Además, es una actividad necesaria para atender a tareas específicas por parte del lector, como responder preguntas, escribir ensayos, o preparar un examen. Este tipo de estrategias tiene que ver con dos hechos:

- Uso de organizadores gráficos y guías de lectura: los primeros permiten capturar la macroestructura y las relaciones importantes entre ideas y conceptos en el texto. Ayudan a representar procesos e ideas complejos de un

modo significativo para el lector. Claros ejemplos de organizadores gráficos son: mapas de conocimiento y mapas conceptuales. Las guías de lectura se refieren a técnicas de organización de la información. Entre ellas es posible mencionar: los acrónimos de ideas importantes o los diarios de lectura doble. En estos últimos, aparecen tablas de doble entrada en las que se recogen ciertos párrafos y el lector pone en otras columnas sus pensamientos, opiniones y preguntas.

- Realización de actividades de escritura: escribir un ensayo o preparar un resumen a partir del contenido de un texto implica reestructurar el contenido esencial del texto en palabras que el propio lector maneja y conoce. Por lo tanto, permite que los lectores se den cuenta de si los materiales de lectura se comprenden y si tienen o no algún tipo de dificultades. Además, les facilita la discriminación entre información pertinente y no pertinente.

Evaluación de la comprensión.

A través del siguiente apartado se pretende establecer los alcances que tienen las distintas formas de evaluar la comprensión lectora. Como factor inicial, se dará cuenta de las características que algunas pruebas internacionales tienen sobre la concepción de la competencia lectora como PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* o Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y PISA (*Programme for International Student Assessment* o Programa Internacional de Medición de Alumnos) y cómo dicho concepto ha sido aplicado en diversas áreas educativas con múltiples fines que van desde la implementación de planes de fomento de la lectura hasta medidas para mejorar el aprendizaje a partir de textos.

Las propuestas de PIRLS y PISA.

Para determinar los alcances que el concepto de competencia lectora tiene sobre la sociedad del s. XXI es posible recurrir a las definiciones que de ella hacen dos informes actuales de evaluación como lo son PIRLS y PISA (Mullis *et al.* 2006; Pajares, Sanz & Rico, 2004).

En el caso de PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* o Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), la competencia lectora se define en términos generales como la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo.

PISA (*Programme for International Student Assessment* o Programa Internacional de Medición de Alumnos), por su parte la define como la capacidad para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de alcanzar objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.

Ambos puntos de vista manifiestan la necesidad de poner en marcha el uso de competencias diversas dentro de un contexto determinado, tal como se reseñó al comienzo de este apartado teórico. En concreto, se trata de evaluaciones que miden la capacidad de los lectores de 4º de primaria (9 a 10 años de edad), en el caso de PIRLS y de cuarto de la ESO (15 años de edad) en el caso de PISA, para interactuar con información que se encuentra dentro o fuera de los textos y en partes concretas o globales del mismo.

Los puntos en común de ambas evaluaciones pueden resumirse a partir de los siguientes elementos:

- Un papel activo e interactivo del lector.
- Diversas situaciones de lectura.
- Distintos tipos de estructuras textuales (textos continuos y discontinuos).
- Distintos tipos de preguntas que se suscitan sobre el texto.

En el caso de la prueba PIRLS, las evaluaciones consideran: i) procesos lectores (localizar información explícita, inferir y conectar información, así como reflexionar a partir del texto); ii) propósitos de lectura (leer para aprender y leer para disfrutar); y iii) hábitos y actitudes ante la lectura (Mullis *et al.*, 2006).

Respecto a los hábitos y actitudes de lectura, PIRLS intenta caracterizar las relaciones que se desprenden de tres agentes que son: el hogar, la escuela y el aula. Para tal efecto, aplica cuestionarios para obtener datos relacionados con: la importancia y los recursos que se destinan a la lectura en la nación, las

características del entorno familiar, las lenguas que se hablan en casa, la relación entre la escuela y la familia, el tipo de políticas educativas que se aplica o la preparación de los docentes o los tipos de deberes y su forma de evaluación que se potencia en los centros educativos.

Los propósitos o metas de lectura se relacionan con dos hechos fundamentales. Por un lado, se evalúa la capacidad de los alumnos de 4º de Educación Primaria para implicarse en lecturas que tengan como fin el disfrute de textos literarios, es decir de las historias, estructuras y lenguaje presente en este tipo de texto.

También, se evalúa la competencia lectora como medio para adquirir y utilizar la información.

Debido a los usos sociales, se recurre a textos narrativos y expositivos que contienen elementos discontinuos, como tablas o gráficas.

Finalmente, los procesos lectores hacen mención a tres tipos de actividades:

- Localización y obtención de información explícita. Se refiere a la capacidad de localizar información que se encuentra de forma explícita en cualquier parte del texto.
- Interpretación e integración de ideas e informaciones. Realización de inferencias directas. Este proceso tiene que ver con la capacidad de relacionar frases del texto con palabras que puedan reemplazarlas y también con conectar e interpretar ideas a lo largo de todo el texto.
- Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales: Capacidad para evaluar el tema o los elementos lingüísticos que el autor utiliza para desarrollar el texto.

Una visión pormenorizada de los procesos evaluados por PIRLS puede analizarse en el anexo número 1.

PISA, por su parte, considera para la evaluación de la competencia lectora los siguientes elementos (Pajares, Sanz & Rico, 2004): i) procesos lectores; ii) situaciones de lectura; iii) tipos de texto; y iv) niveles de dificultad.

Al igual que PIRLS, los procesos lectores son:

- Obtención de información más o menos explícita.
- Interpretación del texto (Desarrollo de la comprensión general. Elaboración de una interpretación).
- Reflexión y valoración (Reflexión y valoración sobre el contenido del texto y sobre su forma).

Las situaciones de lectura son:

- Lectura con fines privados (personal).
- Lectura con fines públicos: Formar parte de actividades sociales o comunitarias.
- Lectura para fines profesionales (entorno laboral).
- Lectura para fines académicos.

Los tipos de textos a los que recurre la prueba son de dos tipos: i) continuos (narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos y preceptivos); y ii) discontinuos (cuadros y gráficos, tablas, diagramas, mapas, formularios y anuncios).

Por lo tanto, ambas pruebas conciben la competencia lectora como una actividad que lleva al lector a enfrentarse con información que puede estar dentro o fuera del texto, con el fin de satisfacer tareas de diversa índole. En el primer caso, el lector debe considerar: i) partes independientes del texto; ii) piezas independientes de información; y iii) comprensión de las relaciones de los segmentos de un texto. De este modo, el lector debe ser capaz de obtener información explícita del texto, pero también ha de saber interpretar la información que ha leído a la luz de sus conocimientos previos.

Cuando se enfrenta a información que está fuera del texto, el lector debe ser capaz de atender tanto al contenido como a la estructura del texto que está leyendo (Pajares, Sanz & Rico, 2004); es decir, debe saber reflexionar y valorar aspectos que se relacionen, tanto con el contenido como con la estructura del material.

Considerando los propósitos, los procesos lectores o el tipo de texto que utilizan estas dos pruebas, las consecuencias que de ellas se desprenden se han hecho notar no solo en el ámbito educativo, sino también en el social que

pone de manifiesto las relaciones entre escuela, familia, bibliotecas, etc. (Consejería de Educación de Cantabria, 2007; Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica, Asturias, 2007; Iza Dorronsoro, 2006; Izquierdo & Sanmartí, 2000 o Jorba, 2000).

En el espacio educativo, los propósitos y procesos de PIRLS y PISA se han utilizado para mejorar las condiciones de aprendizaje a partir de textos, sobre todo aquéllos de carácter científico. En concreto, se han diseñado actividades que contemplan aspectos tales como (Jorba, 2000: 31):

- a) Plano cognitivo: habilidades que regulan la adquisición y la monitorización del aprendizaje. Entre ellas están: analizar, comparar, clasificar, identificar, interpretar, inferir, deducir, transferir, valorar, operar, etc.
- b) Plano cognitivo-lingüístico: está activado por el plano anterior y se traduce en el desarrollo de habilidades tales como las de describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar o demostrar.
- c) Plano de producción textual: ya sea a nivel oral o escrito, las habilidades del plano anterior activan y reclaman la producción de textos de diverso tipo: descriptivos, narrativos, explicativos, instructivos o argumentativos.

En el ámbito social, la utilidad de ambas pruebas ha servido para la implementación de planes de fomento a la lectura que perfilan el rol del centro, los tutores, la biblioteca del aula y del centro en el desarrollo de lectores competentes.

Formas y características de los instrumentos que miden la comprensión lectora.

Se detalla a continuación las características que deben considerarse a la hora de crear instrumentos de evaluación. A partir del trabajo de Magliano, Millis *et al.* (2007) se describe a continuación el peso que tienen algunas variables a la hora de evaluar los procesos y productos asociados a la comprensión.

a. Procesos de la comprensión que se evalúa.

Según los autores, la comprensión implica la coordinación de actividades de primer y segundo orden. En el primero de ellos, aparecen hechos tales como la decodificación de palabras, el acceso léxico o el procesamiento sintáctico. En el segundo nivel, por su parte, aparece la generación de inferencias, las estrategias de lectura o las actividades de postlectura, como el resumen, el responder o formular preguntas, etc.

Por otra parte, la comprensión contempla la acción de procesos paralelos, entre los que destacan la conexión entre las sentencias de un texto o el acceder o generar niveles distintos de representación de la información del texto.

b. Productos de la comprensión.

Los productos de la comprensión se refieren a representaciones mentales resultantes de los procesos de comprensión que pueden clasificarse según distintos niveles de profundidad. Los productos más importantes que se asocian con las tareas de comprensión son (Magliano, Millis *et al.*, 2007):

- Base del texto: representación explícita del contenido de un texto. Las sentencias se construyen en forma de redes y se unen generalmente cuando comparten algún tipo de argumento. Sin embargo, este nivel por sí solo no es suficiente para generar una representación coherente de la información del texto.
- Modelo de la situación: permite construir una representación coherente del texto, toda vez que el lector es capaz de generar inferencias basadas en su propio conocimiento previo, hecho que le permitiría establecer relaciones implícitas entre los constituyentes del texto.

En ambos casos, tanto para los procesos como para los productos se puede recurrir a medidas *on-line* y *off-line*. El primer tipo de medidas hace referencia, por ejemplo, al tiempo de lectura de las sentencias, las respuestas latentes para evaluar durante la lectura y los protocolos de pensamiento en voz

alta. Las medidas *off- line* tienen que ver con actividades tales como el contestar a preguntas, hacer resúmenes, etc.

c. Nivel de habilidades de los lectores: A este respecto, los investigadores describen a los buenos lectores como aquéllos que (Magliano, Millis *et al.*, 2007):

- Poseen un conocimiento relevante del texto que deben leer.
- Tienen un buen nivel de decodificación de palabras.
- Generan inferencias para crear la base del texto y/o el modelo de la situación.
- Manejan una amplia gama de habilidades de comprensión y metacognitivas.

d. Influencia de las características de los textos.

Los lectores leen los textos con distintos propósitos, hecho que está relacionado con el tipo de género textual que deban enfrentar.

En el caso de los textos narrativos, los lectores deben entender la secuencia básica de hechos presentados en el texto. A partir de ello, pueden entretenerse y extraer algún tipo de moraleja.

En cambio, con los textos expositivos, los lectores pueden adquirir y aprender nueva información sobre ciencia o historia.

Considerando este conjunto de factores, las metas que pueden evaluarse son múltiples. Entre ellas es posible mencionar (Magliano, Millis *et al.*, 2007):

- Evaluar la fluidez de los procesos *on-line* de los materiales utilizados.
- Medir la naturaleza de una representación en la memoria.
- Determinar cómo un lector puede aplicar el conocimiento que obtiene de la lectura de un texto.

Todas estas metas se miden en distintos contextos cada uno con sus finalidades particulares.

2.1.1.2. La escritura y su relación con las competencias.

Dada la importancia de la lectura y la escritura en el tratamiento de actividades dentro del contexto educativo, y principalmente a partir del impulso de evaluaciones internacionales como PIRLS y PISA, actualmente la comprensión y la producción escritas se relacionan con el concepto de competencia (Clemente, Cencerrado & Corchete, 2005; Durán *et al.*, 2009; Escamilla, 2008; Gairin, 2001; Luceño, 2008; Monereo y Pozo, 2001; Pérez Esteve & Zayas, 2007; Prado Aragonés, 2004; Zabala & Laia, 2007; y Álvarez, 2010.)

Aplicadas al contexto curricular, las competencias dan cuenta de “la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizando conocimiento y aptitudes cognitivas y prácticas y componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones” (Escamilla, 2008: 27).

Su función pasa por situar los aprendizajes dentro de contextos significativos que consideren los siguientes fundamentos (Escamilla, 2008):

- Sociales: favorecer la adaptación del saber a una sociedad concreta.
- Psicológicos: desarrollo de la autonomía del aprendiz en entornos diversos.
- Epistemológicos: relativo al saber enfrentarse con distintos objetos de conocimiento.
- Pedagógicos: potenciar la relación de situaciones académicas, familiares, sociales o laborales.

Según todas estas perspectivas, las competencias pueden clasificarse atendiendo a (Escamilla, 2008):

a. **Ámbito o sentido de referencia:** En este caso, el Gobierno Español (LOE) adapta las competencias considerando los siguientes apartados:

- Comunicación Lingüística.
- Matemática.
- Interacción y Conocimiento con el mundo físico.
- Tratamiento de la Información y digital.
- Social y ciudadana.
- Cultural y artística.
- Aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

b. Según sentido y carácter:

- Claves: Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) , OCDE, 2005.
- Instrumentales, interpersonales y sistémicas (Propuesta *Tuning*).

c. Según nivel de generalidad o concreción:

- Esenciales: Núcleos de referencia sintéticos. Sirven de guía metodológica. (Propuesta *Tuning*).
- Básicas o claves: Identificadas por el currículum. Tiene un marco analítico y permite la interacción entre las materias.
- Generales: Son transversales, se enuncian en términos de objetivos del saber hacer.
- Específicas: Enunciados que muestran habilidades generales que se sitúan en el dominio de referencia de distintas áreas.
- Operativas: Referidas a destrezas para alcanzar objetivos próximos y en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretos.

Sea cual sea el criterio que se adopte para clasificar las competencias, es importante recordar que su implementación pasa por la coordinación de saberes y actitudes aplicables a ámbitos diversos o a escenarios de acción que van desde lo social y pasan por lo interpersonal, personal, hasta lo profesional.

En el anexo número 2 puede observarse la distribución de saberes y actitudes resumidos por Zabala & Arnau (2008) respecto al tratamiento de las competencias

Luceño (2008:12) define las competencias como “capacidades de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. Por lo tanto, se trataría más bien de un saber que se adapta y que se aplica, que se relaciona con contextos múltiples, y que es integrador.

Las competencias implican algo más que el puro conocimiento y destrezas ya que se trata de habilidades destinadas a satisfacer demandas complejas, que exigen altos resultados en el ámbito social.

Dentro de este contexto, Luceño (2008) establece las siguientes características para las competencias:

- Combinar saberes, habilidades y actitudes.
- Ser adquiridas en todo tipo de contexto.
- Ser transferibles.
- Ser multifuncionales.
- Proveer de respuestas a los requisitos de situaciones o trabajos específicos.
- Constituir un prerrequisito para un desempeño en la vida personal y laboral.

Tipos generales de competencias.

Para Monereo y Pozo (2001), las competencias requieren reformatear o reestructurar buena parte del funcionamiento cognitivo. Ellas necesitan la presencia tanto de habilidades psicológicas básicas y también de instrucciones. Sin embargo, no basta solo con aprehenderlas. Se requiere de una intervención educativa que permita vincular el quehacer del sujeto con los distintos contextos en donde se desenvuelve.

En consecuencia, un medio para clasificar las pasa por considerar el tipo de contextos o escenarios en donde han de aplicarse. Así pues, es posible distinguir los siguientes tipos (Monereo; Pozo 2001 a: 17):

MACRO COMPETENCIAS.		
Escenario/ Contexto.	Definición.	Aplicación.
Educativo.	Competencia para saber cuándo, cómo y dónde buscar y seleccionar información en función de unos objetivos personales. También se relaciona con el hecho de elaborar la información para poder utilizarla para resolver distintos tipos de problemas.	Competencia para gestionar el conocimiento y el aprendizaje.
Profesional/ Laboral.	Competencias de actuación eficaz frente a los contextos laborales en lo que el sujeto se desenvuelve.	Competencias para el acceso al mundo laboral y al ejercicio profesional.
Comunitario.	Competencias para el desarrollo de la ciudadanía activa.	Competencia para la convivencia y las relaciones interpersonales.
Personal.	Competencias para el desarrollo del autoconocimiento y para saber comunicar a otros estados internos y regularlos.	Competencias para la autoestima y el ajuste personal.

Tabla nº 3: Clasificación de las competencias.

Como la educación supone el desarrollo de competencias relativas al tipo de contexto en el que se desenvuelven los sujetos, Monereo y Pozo (2001) caracterizan el escenario actual de educación a partir de la interacción de los siguientes puntos:

- Calidad de la información: Necesidad de renovación constante, lo que supone la urgencia de aprender a aprender y de adaptar los conocimientos.
- Inabarcabilidad e incertidumbre de la información: Urgencia por la gestión eficaz de la información y por la discriminación de fuentes.
- Relatividad de los conocimientos enseñados: Construir y reconstruir de forma constante la realidad. Racionalizar hechos y emitir opiniones y críticas de forma coherente.
- Heterogeneidad de demandas educativas: Relativo al hecho de respetar la diversidad, fomentar el diálogo entre distintas culturas y edades.
- Educación para el ocio: Vinculado con la formación de personas e intereses, con la formación para la vida o de estudiantes flexibles, estratégicos y empáticos.

La interrelación entre estos puntos, crea un escenario que demanda el desarrollo de competencias claramente definidas. De este modo, Monereo y

Pozo (2001 b) sostienen que es necesario el trabajo a partir de las siguientes competencias:

1. Buscar para decidir.
2. Leer para comprender.
3. Escribir para convencer.
4. Automatizar para pensar.
5. Analizar para opinar.
6. Escuchar para dialogar.
7. Hablar para seducir.
8. Empatizar para compartir.
9. Cooperar para triunfar.
10. Fijarse metas para superarse.

Todo este panorama no hace sino destacar la enorme importancia que poseen la lectura y las actividades de comprensión, no solo en el espacio educativo sino en todas las esferas de actividad social en las que se desenvuelven los lectores del s. XXI. Para tal efecto, una de las competencias que dan cuenta del alcance de la lectura en la sociedad es la Competencia en comunicación lingüística (Durán y colaboradores, 2009; Pérez Esteve & Zayas, 2007y Prado-Aragonés, 2004).

Pérez Esteve & Zayas (2007: 13) definen la competencia en comunicación lingüística como la competencia “que nos permite organizar nuestro pensamiento, aprender o entablar relaciones... Ser competentes en comunicación lingüística significa poseer los recursos necesarios para participar, mediante el lenguaje, en las diferentes esferas de la vida social.” La implementación de esta competencia atraviesa todas las áreas curriculares a partir de los siguientes ejes o ámbitos (Pérez Esteve & Zayas, 2007: 19-20): i) lengua como base de instrucción; ii) conjunto de áreas lingüísticas; y iii) conjunto de áreas no lingüísticas.

Respecto al primer ámbito, la lectura aparece como una actividad a medias entre usos particulares de la lengua y contenidos a través de la siguiente organización: i) ámbitos de uso de la lengua: académico, personal, social, literario y de los medios de comunicación; y ii) bloques de contenidos:

escuchar, hablar y conversar; leer y escribir; educación literaria y conocimiento de la lengua.

De cada ámbito y sus correspondientes apartados, existen indicadores de logro que determinan en qué medida los estudiantes de un determinado nivel educativo desarrollan los objetivos propuestos por la competencia. En el caso de la lectura, cuando los niños y niñas acaban la etapa de Educación Primaria deben ser capaces de (Pérez Esteve & Zayas, 2007: 19-20):

- Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias en la lectura de textos determinando los propósitos de ellos e interpretando el doble sentido de algunos.
- Trascender el significado superficial y extraer inferencias directas (deducir acontecimientos o propósitos del texto o identificar algunas generalizaciones).

En el ámbito 2 (conjunto de áreas lingüísticas), la lectura y la escritura aparecen como una actividad destinada al uso de varias lenguas, a fin de desarrollar una interdependencia lingüística. Por lo tanto, los contenidos que contempla este ámbito son: i) escuchar, hablar y conversar; ii) leer y escribir; iii) conocimiento de la lengua (Reflexión lingüística y del aprendizaje); y iv) aspectos socioculturales y conciencia intercultural.

Por último, el tercer ámbito de aplicación de la competencia en comunicación lingüística destaca la lectura y la escritura como medios para desarrollar distintas actividades que vinculan contextos diversos de aplicación. Tómese como referencia el uso que se hace de la lectura y la escritura en las siguientes áreas:

a) Conocimiento del Medio natural, social y cultural:

- Presentar informes en distintos soportes sobre problemas o situaciones sencillos.
- Utilización de fuentes diversas, siguiendo un plan de trabajo.

b) Educación artística:

- Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas.

En síntesis, de las variables expuestas se tiene que la comprensión de información escrita y la escritura aparecen como fenómenos no unitarios que requieren la coordinación de distintos tipos de actividades (García, 2009: 39):

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS			COMPETENCIAS METALINGÜÍSTICAS
En el nivel de palabra	A nivel de oración	A nivel de discurso	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las letras. • Reconocimiento de las palabras (decodificación) • Conocimiento del vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sintácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para realizar inferencias. (elaborativas) • Habilidades de integración del discurso. • Conocimiento de la estructura de los textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia fonológica. • Conciencia sintáctica. • Control de la comprensión (incluye el conocimiento de estrategias para resolver o reparar los problemas de comprensión detectados).

Tabla nº 4: Actividades relacionadas con la comprensión lectora.

Según el tipo de relaciones que se establezcan entre el lector, el texto y las demandas de la tarea de comprensión, se pueden alcanzar distintos niveles de comprensión que implicarán actividades distintas de comprensión (Sánchez Miguel, García Pérez & Rosales ,2010: 100):

a) Comprensión Superficial:

- Intentar leer con más precisión y fluidez.
- Relacionar distintas partes del texto.
- Resumir.
- Parafrasear.
- Operar con la estructura de los textos.
- Utilizar organizadores semánticos.
- Detectar y usar los marcadores discursivos.

b) Comprensión Profunda:

- Predecir.
- Visualizar lo expuesto por el texto.

- Hacerse preguntas.
- Buscar asociaciones entre el texto y los conocimientos previos.
- Buscar información complementaria.
- Contrastar las ideas del texto con el conocimiento previo.
- Detectar y usar los marcadores discursivos.

c) Comprensión Crítico- Reflexiva:

- Revisar el vocabulario.
- Revisar conexión entre ideas y su claridad.
- Revisar organización textual.
- Valorar si el autor consigue lo que se propone.

Asimismo, respecto a los fallos en las competencias lectoras, Sánchez Miguel y Solé (2009) indican que los alumnos con problemas al leer son aquéllos que:

- No se representan adecuadamente lo que se espera que hagan con el texto que leen (tienen problemas para comprender la tarea de lectura que se les asigna).
- Tienen una visión inadecuada de la lectura, por ejemplo: creer que comprender es rápido y fácil.
- No utilizan estrategias adecuadas (que varían en función del texto y la tarea): no releen, olvidan para qué leen; no toman notas.
- No perciben que la comprensión que logran no es suficiente.
- No saben cómo compensar las dificultades que experimentan.
- Fracasan en integrar la información y en llegar a una representación global de su significado aunque quizá puedan comprender fragmentos del texto.
- No saben dar forma adecuada al producto de su comprensión, ya sea éste oral o escrito pues no disponen de buenas estrategias de comunicación oral formal y de composición escrita.

Finalmente, desde el punto de vista de las competencias, la comprensión y la escritura requieren de un tratamiento progresivo que permita

a niños y niñas experimentar distinto tipo de desafíos. De este modo, podrán utilizar el conocimiento apropiado, llevar a cabo actividades con la lectura, pero también regular el propio proceso de comprensión y de adquisición de aprendizajes.

2.1.1.3. Teorías y Modelos de producción de textos.

Se ha señalado hasta el momento que la comprensión de información escrita y la producción de textos escritos pueden ser vistas como procesos situados que implican la relación de acciones y agentes al servicio de un contexto específico. Dicha relación quedó detallada en el análisis de las variables y las formas de evaluación a los que se recurre en la actualidad para valorar el nivel de desempeño de los lectores cuando deben llevar a cabo tareas que van desde localizar información más o menos explícita hasta actividades que requieren de la aplicación de su conocimiento previo respecto a estrategias o géneros textuales, entre otros para poder reflexionar sobre cuestiones que tienen que ver tanto con el tema como con la forma en que los contenidos son presentados.

El criterio adoptado, por otra parte, ha sido el análisis de las competencias que se han de poner en marcha para el desarrollo de este tipo de actividades, hecho que requiere, entre otros elementos, la capacidad, por parte de los sujetos, de adaptarse a situaciones sociales de índole diversa.

Considerando que el objetivo de esta investigación tiene que ver con dar cuenta de las interacciones que se establecen entre alumnos y profesores de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” cuando llevan a cabo tareas de composición escrita, en este apartado se reseñarán los elementos que se han de considerar para el desarrollo e implementación de actividades de composición escrita en contextos de aula.

Como primer paso, se presentan distintos modelos relacionados con la escritura con el fin de establecer: i) la base en relación con la escritura, esto es, definir qué visión tiene cada uno de ellos sobre lo que es la escritura; ii) el funcionamiento del modelo: es decir, presentar los supuestos que fundamentan las bases propuestas por cada uno de los modelos; iii) elementos considerados: vale decir, destacar la relación de elementos que tiene en cuenta

y su énfasis tanto en los procesos como en los productos de la actividad; y iv) los alcances, vale decir, los límites que tiene su aplicación dentro del aula.

Posteriormente, se hace referencia a algunas perspectivas teóricas que pretenden vincular el hecho de escribir con una perspectiva social, tal como se describiera en relación con los procesos de comprensión.

Para Álvarez (2010), la escritura, en tanto habilidad, es una actividad compleja ya que involucra conocimientos sociales, cognitivos y retóricos. Por esta razón, dicha actividad necesita de una coordinación de esos elementos con el fin de que los sujetos atraviesen diferentes fases que les permitan regular el proceso en general. Estas fases se relacionan generalmente con planificar, redactar, revisar, editar y presentar de forma oral la información que ha de estar al servicio de una situación comunicativa concreta.

La explicitación de cada una de estas fases permite a los sujetos, tanto la adquisición de conocimientos, como el dominio de la habilidad.

El énfasis respecto a cada una de las etapas que requiere el escribir ha sido delimitado a través de diversos modelos y teorías. Cada uno de ellos ha buscado definir la escritura a partir de los siguientes bloques (Álvarez & Ramírez, 2006): i) elementos socioculturales asociados a la escritura (propósitos asignados al texto o la función del lector o de los docentes, en situaciones de aula, durante la construcción del mismo); ii) conceptos en los que se asientan para definir la escritura; iii) funcionamiento de los modelos o de las predicciones que puedan hacerse tanto de los procesos como de los productos que conlleva la escritura; iv) explicación de los procesos que plantea; y v) limitaciones de los mismos.

Teniendo en cuenta estos elementos, se detallan a continuación siete modelos estableciendo como base el trabajo de Álvarez & Ramírez, 2006, para la comparación de los mismos.

Modelo 1: Hayes y Flower, 1980.

a) Base: Para este modelo, escribir pasa por la generación de ideas, por su organización y su posterior transcripción al texto. Por ello, los autores del mismo sostienen la necesidad de considerar, entre otros elementos, propósitos

de escritura, aplicación de estrategias y planes, así como el análisis de recursos de que dispone el escritor para llevar a cabo esta tarea.

b) Funcionamiento: Según los autores, la escritura se genera a partir de la mediación e instrumentalización que un sujeto lleva a cabo a través de la memoria de trabajo. Dicha memoria sería definida como un contenedor fonológico, libreta viso-espacial que estaría apoyado por la memoria semántica. También incidiría en la escritura la memoria de largo plazo, que incluiría esquemas de tareas, conocimientos del tema, así como de la audiencia y géneros textuales. Hayes y Flower sostienen que quien escribe activa su memoria a largo plazo y reconoce el contexto de producción a fin de crear una imagen del destinatario con el propósito de dar un significado al texto. El procedimiento anterior tiene como consecuencia que el escritor: i) solucione problemas o elabore mentalmente una secuencia para elegir un camino; ii) tome decisiones y haga evaluaciones de lo que va desarrollando; y iii) infiera o elabore nueva información a partir de la que ya existe.

c) Elementos considerados: para este modelo, la escritura necesita de las siguientes etapas cognitivas: i) Planificar: en ella, el escritor asume objetivos, genera ideas, recupera y organiza los datos de la memoria a largo plazo que son relevantes para la tarea como para los objetivos propuestos. Es una acción constante, y, por lo tanto, evidencia la escritura como una actividad de proceso. ii) Textualizar: requiere que el escritor recupere los datos de la etapa anterior y vierta dichos contenidos en la memoria de trabajo. Posteriormente, los almacena en la memoria articulatoria temporal, los evalúa y si los considera adecuados, redacta la información considerando normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas. iii) Revisar: en esta etapa, los autores destacan tres planos para su ejecución: a) control del esquema de la tarea; b) procesos fundamentales de interpretación, reflexión y producción; y c) recursos asociados a la memoria de trabajo y largo plazo.

d) Alcances: en síntesis, el modelo reconoce procesos psicológicos y operaciones cognitivas: planificar, recuperar ideas, establecer inferencias, crear conceptos, resolver problemas y situaciones que en su conjunto buscan desarrollar una determinada imagen del lector. Sin embargo, el modelo no considera el impacto de los elementos socioculturales que están presentes en las etapas que comprende la escritura.

Modelo 2: **Nystrand, 1982 (a y b)** (Álvarez & Ramírez, 2006: 34-37).

a) Base: Para el modelo, escribir es una actividad que considera fundamentalmente elementos retóricos que permiten la organización de la información del discurso. Ello supone, por lo tanto, la preparación del discurso en función de otro. Algunos elementos que se han de considerar por parte de quien escribe son: audiencia, los hablantes y elementos retóricos. De allí entonces que la gran diferencia con el modelo anterior es que este sí considera una dimensión sociolingüística y etnográfica.

b) Funcionamiento: Como actividad, la escritura según este modelo, comprende las siguientes etapas: i) invención: generación y descubrimiento de ideas; ii) planificación: manipulación de ideas; iii y iv) estilo y memoria: realización del texto; y v) edición del texto. En el desarrollo de estas fases, el autor del modelo destaca no solo el papel de la motivación, sino que, además, subraya la importancia de los estados de ánimo de quienes escriben. Sin embargo, el punto central del modelo es la consideración de la conciencia de otro, tanto de parte del escritor como del lector, elemento que se denomina *principio de reciprocidad*.

c) Elementos considerados: La escritura, según el modelo se concreta en cinco niveles: i) gráfico, ii) sintáctico, iii) léxico, iv) textual y v) contextual. Al mismo tiempo, cada uno de estos niveles se ve respaldado por el siguiente conjunto de relaciones: relaciones del lenguaje escrito, gráficas legibles, sintácticas y léxicas entendibles, y textuales y contextuales lúcidas. Por lo tanto, el modelo considera una progresión temática, unos propósitos auténticos para escribir y, por lo mismo, unos lectores reales a los que dirigirse. Ello conlleva la aplicación de correcciones sucesivas puestas en marcha a través del diálogo y la discusión. Finalmente, el modelo establece que escribir pasa por una progresión temática, es decir, por situar una información que procede de otra, siempre puesta al servicio de unos propósitos auténticos y de unos lectores reales.

d) Alcances: Las bondades del modelo radican en la posibilidad de distinguir buenos de malos escritores. En el caso de los primeros, se evidencia la capacidad de construir hipótesis sobre la situación comunicativa, y a la vez, son capaces de sortear las dificultades a través del diálogo y de la discusión

con el fin de corregir los problemas de forma constante. Ello les permite verificar constantemente la efectividad para alcanzar las metas que se habían propuesto.

Modelo 3: **De Beaugrande y Dressler, 1982** (Álvarez & Ramírez, 2006: 37-39; Beaugrande, 2005).

a) Base: Para los autores del modelo, la escritura aparece como una actividad que debe ser considerada a partir de una serie de operaciones guiadas por la memoria, la atención, el control, el recuerdo y la motivación. Para ellos es también importante una definición clara del concepto de texto: “representación cognitiva en la mente del usuario a partir de la configuración de conceptos y actividades” (Álvarez & Ramírez, 2006: 37). En este sentido, como actividad compleja de creación, la escritura integra aspectos de análisis de disciplinas tales como la sociología del lenguaje, la psicología cognitiva y la lingüística del texto.

b) Funcionamiento: El modelo establece que la escritura considera unas condiciones contextuales que la diferencian del habla. Supone la aplicación consciente de estrategias que se traducen no solo en la selección de significados, sino también en la predicción de las dificultades de escritura, y, por lo tanto, el uso de criterios para la evaluación y la revisión de textos escritos.

c) Elementos considerados: De Beaugrande y Dressler (2005) proponen un modelo de procesamiento textual que se basa en la idea que establece que los comunicadores producen y reciben textos, siguiendo intencionadamente unos planes cuyo cumplimiento les permitirá alcanzar las metas deseadas. Tal modelo indica que todo texto ha de cumplir siete normas (interrelacionadas entre sí, mediante restricciones) y tres principios reguladores de la comunicación textual:

Normas.	Tipo.	Características.
Cohesión.	Lingüístico.	Interconexión de las secuencias oracionales que componen la superficie textual a través de mecanismos tales como: la repetición, las formas pronominales, la correferencia, la elisión o la conexión. Funciona asegurando que se mantenga activada en la memoria la información relevante.
Coherencia ¹ .	Lingüístico.	Interconexión de los conceptos que componen el universo del discurso (configuraciones de conocimiento) a través de relaciones diversas, tales como las de causalidad. Se encarga de asegurar la continuidad de sentido y la interconectividad del contenido textual.
Intencionalidad.	Psicolingüístico.	La organización cohesiva y coherente del texto sigue un plan dirigido hacia el cumplimiento de una meta, habitualmente, extralingüística.
Aceptabilidad.	Psicolingüístico.	Se manifiesta cuando un receptor reconoce que una secuencia de enunciados constituye un texto cohesionado, coherente e intencionado, porque lo que se comunica es a su juicio, relevante.
Situacionalidad.	Sociolingüístico.	Se refiere a los factores que hacen que un texto sea pertinente en un determinado contexto de recepción.
Intertextualidad.	Sociolingüístico.	Indaga en el hecho de que la interpretación de un texto dependa del conocimiento que se tenga de textos anteriores.
Informatividad.	Computacional.	Es un factor de novedad que motiva el interés por la recepción de un texto.

Tabla nº 5: Normas de la textualidad, De Beaugrande y Dressler.

Principios comunicativos.	Características.
1. Eficacia.	Depende de que quienes intervengan en su intercambio, obtengan los mejores resultados comunicativos, con el mínimo esfuerzo.
2. Efectividad.	Está en relación con la intensidad del impacto comunicativo que el texto provoca en sus receptores.
3. Adecuación.	Es el equilibrio óptimo que se consigue en un texto entre el grado de actualización de los criterios de textualidad, por un lado, y la satisfacción de las demandas comunicativas, por otro.

Tabla nº 6: Principios de la textualidad, De Beaugrande y Dressler.

Dentro de los elementos anteriormente detallados, la cohesión y la coherencia poseen un carácter interactivo que las lleva a asociarse con otros elementos textuales, tales como la intencionalidad y la aceptabilidad. Ello ocurre porque muchas veces la coherencia y la cohesión se apoyan o se suplen con la actividad interpretativa de los receptores, i.e., con la aceptación del texto por parte del receptor, con la realización de sus propias contribuciones

¹ Cohesión y coherencia son propiedades intrínsecas de los textos. También dependen en gran medida de las intenciones de quienes producen los escritos. Además, aparecen como restricciones inscritas en el texto por el productor, encargadas de orientar los procesos cognitivos interpretativos que han de poner en funcionamiento los receptores; y, por otro lado, ambas propiedades constituyen el producto de esa misma actividad interpretativa.

al mismo y con la sistemática aportación de inferencias reparadoras de la superficie y del sentido textuales.

En cuanto a la informatividad, De Beaugrande & Dressler (2005) postulan que para potenciar la efectividad textual, el productor del texto ha de proporcionar el mayor nivel de informatividad posible, con el fin de que el receptor invierta un mayor esfuerzo y obtenga un mayor beneficio cognitivo (a mayor informatividad, hay mayor interés y esfuerzo, por parte del lector).

La situacionalidad, por su parte, relativiza los conceptos de coherencia y de cohesión: un texto puede ser coherente en una situación, e incoherente en otra, y la intertextualidad va más allá de la idea de que un elemento implique a otro, más bien activa un determinado conocimiento almacenado previamente en la memoria.

d) Alcances: A partir de los elementos anteriormente descritos, se tiene que el modelo presenta a la escritura como un proceso complejo que incluye operaciones cognitivas y metacognitivas. Recalca más el proceso que el resultado, ya que da relevancia a la tarea, así como a los logros y a los saberes previos del escritor. Ello quiere decir que considera, a la vez, tanto las condiciones internas y externas al sujeto y al texto. Su fallo está en el poco peso que otorga a los elementos metacognitivos.

Modelo 4: **Bereiter y Scardamalia, 1987** (Álvarez & Ramírez, 2006: 40-43).

a) Base: El modelo considera que escribir pasa por procesos cognitivos y metacognitivos, además de las acciones relacionadas con la planificación, textualización, revisión y edición. Entre esos procesos es posible mencionar: i) conocimiento del proceso o concepto de escritura (identificación de la complejidad que requiere la escritura de un texto); ii) conocimiento y reflexión sobre la estructura textual (es decir, reconocimiento de las condiciones que permiten la cohesión y la coherencia de los textos); y iii) procesos metacognitivos (conocimiento de las propias capacidades, de la autorregulación y de la actitud frente a la tarea de producción).

b) Funcionamiento: La escritura supone para el modelo no solo el dominio de convenciones gramaticales y ortográficas. La actividad de escribir implica

además, autorregulación, hecho que supone (Álvarez & Ramírez, 2006: 40-41): i) mantener una actividad de producción en ausencia de un interlocutor; ii) decir qué se sabe sobre todo a partir de preguntas motivadoras (importancia de la interacción); iii) organizar el contenido recurriendo a diversas estrategias: planes de selección, responder a preguntas, etc.; iv) mantener la atención durante todo el proceso de producción (interiorizar el propósito y actuar como un lector crítico); y v) corregir el texto siempre en función de los objetivos planteados con anterioridad). De lo precedente se entiende que el modelo considere como importantes los elementos metacognitivos en tanto que permiten al escritor ser consciente sobre los alcances y las limitaciones del texto. En concreto, su consideración posibilita el análisis de factores relacionados con el propio sujeto, así como con los factores externos que ayudan o no al desarrollo de la escritura.

c) Elementos considerados: La estimación de los elementos mencionados anteriormente permite a los autores del modelo diferenciar dos modos de abordar la producción de textos escritos. El primero de ellos se denomina *decir el conocimiento* y se vincula con el desempeño de escritores novatos. Bajo este perfil, la escritura se lleva a cabo sin planificación previa, a partir de la activación de conocimientos previos en la memoria, pero sin un orden concreto, o a través de la asociación no planificada de elementos léxicos y textuales. El segundo perfil obedece a un nivel de pericia más avanzado y se denomina *transformar el conocimiento*. En este caso, la escritura se pone en marcha atendiendo a la solución de problemas, hecho que implica la relación de diferentes espacios como el de los contenidos (creencias, deducciones e hipótesis) y el espacio retórico unido a representaciones múltiples que incluyen al propio texto, los objetivos de la actividad, así como las posibles reacciones del lector. En suma, en este perfil hay un constante desciframiento de problemas de representación que se resuelven o disciernen en el espacio del contenido para luego solventarlas en el espacio retórico.

d) Alcances: En definitiva, la escritura es vista por el modelo como una actividad dinámica que se reactualiza de forma constante. Se trata de una perspectiva que destaca la presencia de tres tipos de elementos relacionados con el escritor y que son: i) el entorno de la escritura; ii) la memoria a largo plazo (conocimientos previos del escritor); y iii) los procesos de escritura por los

que es necesario atravesar (planificación, textualización y revisión). En conclusión, la producción escrita pasa por ayudar a los escritores a construir representaciones mentales que evidencien intenciones y objetivos de la producción textual. Así, se facilita la generación de espacios de problemas de contenido y de construcción retórica que potencien la transformación de conocimiento.

Modelo 5: **Candlin & Hyland, 1999** (Álvarez & Ramírez, 2006: 44-47).

- a) Base: La escritura supone para el modelo un entramado de relaciones entre el texto con el proceso mismo de escribir, pero, a la vez, con prácticas sociales específicas. Importan entonces, no solo el producto que se genera, sino los usos y las formas de significación, condiciones y los contextos de producción.
- b) Funcionamiento: La escritura conlleva para este modelo una construcción de la realidad que reproduce, de algún modo, formas de mantener relaciones sociales. Así, la escritura se ve influenciada por factores lingüísticos, físicos, cognitivos, interculturales, personales y políticos.
- c) Elementos considerados: Los elementos estimados para el desarrollo de la escritura son (Álvarez & Ramírez, 2006): i) expresión: se relaciona con el texto y el vínculo de éste con una estructura y un género específicos; ii) interpretación: da cuenta del proceso que pone en relación lo cognitivo, lo social y lo cultural. Lo cognitivo dependerá en gran medida de los propósitos establecidos e incluyen elementos relacionados con gráficas, materiales y formas de representación. Lo social implica una construcción de la audiencia y los efectos que ella pueda tener sobre el texto. Finalmente, lo cultural va unido con la construcción de textos ligados o no a géneros valorados institucionalmente; iii) explicación: da cuenta, desde el punto de vista de la investigación, de las diferencias que aparecen entre formas variadas de escritura, como pueden ser, la escritura académica, cotidiana y profesional; y iv) relación: se destaca el enlace entre la teoría y la práctica. En concreto, se analiza los supuestos teóricos a los que el escritor puede recurrir para el desarrollo de sus escritos.

d) Alcances: En conclusión, la escritura es considerada por los autores como un hecho no solo relacionado con el texto, sino además conectado a una respuesta emocional por parte del lector. Así pues, se identifica tanto a una audiencia, a las necesidades de la misma, y también, a los posibles usos que le daría al texto o a la información. Por lo tanto, la escritura supone un proceso o una actividad social y a la vez, un fenómeno cognitivo.

Modelo 6: **Grabe & Kaplan, 1996** (Álvarez & Ramírez, 2006: 47-49).

a) Base: La escritura en tanto actividad, tiene en cuenta los tipos de texto que se deben producir, las condiciones de producción (proceso y producto), así como el valor académico, social y cultural de la producción.

b) Funcionamiento: Los supuestos en que se basa este modelo son (Álvarez & Ramírez, 2006): autodescubrimiento y manifestación de autoría; planificación de la escritura con el apoyo de una guía; desarrollo de escritos significativos, tanto desde el punto de vista de la actividad como del tema que se desarrolla; invención y despliegue de tareas de pre escritura; variedad de opciones que retroalimenten a la audiencia real; escritos libres como una alternativa significativa que venza los bloqueos del escritor; importancia del contenido (expresión personal) más que el producto gramatical; recursividad de la escritura en tanto proceso y consideración del estudiante sobre ventajas e inconvenientes de la producción de un texto escrito.

c) Elementos considerados: El modelo se sustenta en una mirada etnográfica de la escritura. Ello supone considerar el quehacer del escritor y del lector, sus condiciones socioculturales, así como sus necesidades de expresión y comunicación. Operativamente, el modelo se plantea una serie de preguntas que permiten coordinar todo el proceso de escritura: i) **quién:** relativa a las características del escritor, apropiadas a la tarea que debe desempeñar: características culturales y habilidades de escritura como fruto de la experiencia e interacción cultural; ii) **qué:** da cuenta, tanto del contenido, como del género y del registro. El contenido tiene que ver con conceptos y esquemas teóricos. El género se asocia con propiedades formales, propiedades y la estructura del contenido y el registro, con el tópico de la escritura, el medio y el

tenor interpersonal; iii) **a quién**: se refiere al lector. Supone una consideración previa de una audiencia concreta por parte del escritor; iv) **con qué propósito**: ser leído por una audiencia concreta. Tiene que ver directamente con el género, pues incide en la estructura del texto y en la selección apropiada del mismo; v) **por qué**: da cuenta de las intenciones o motivos que pueden ser más o menos explícitos; vi) **dónde y cuándo**: hace referencia al aquí y al ahora; y vii) **cómo**: destaca la incidencia del medio con el que se realiza la producción de un texto.

d) Alcances: En resumidas cuentas, el gran acierto del modelo descrito pasa por la consideración que hace de los elementos extralingüísticos de la producción textual.

Modelo 7: **Grupo DIDACTEXT** (Grupo DIDACTEXT, 2003).

a) Base: Para este grupo, la escritura es vista como una actividad que se desarrolla a través de tres contextos: social, situacional y físico.

b) Funcionamiento: El modelo rescata la condición del escritor como productor de sentido y, a la vez, como usuario de una memoria cultural. Ello lleva a que el modelo considere: procesos de motivación en relación con los objetivos que puedan plantearse, la afectividad, la creatividad y las creencias de quien escribe, las actitudes que orientan la escritura, así como las estrategias cognitivas y metacognitivas (Álvarez & Ramírez, 2006).

c) Elementos considerados: Para los autores del modelo, en la composición de un texto, deben considerarse la pertinencia de elementos relativos a lo cultural, social, emotivo, afectivo, cognitivo, físico (viso-motor), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. Es decir, se pone de manifiesto la relación de los textos con la cultura a la que pertenecen. En esta relación, los elementos que se destacan son vistos desde un punto de vista ecológico, es decir, la visión de unos sujetos en relación con un ambiente específico, a fin de describir y analizar en qué tipo de contextos se desenvuelven las personas. Los elementos que se destacan son: creencias, valores, ritos, géneros discursivos y tipos de texto. Además son vitales las diferencias de lenguaje y las voces que puedan aparecer dentro de un texto.

Ese es el primer círculo de interacción del sujeto a la hora de escribir: el del ámbito cultural. La función del mismo es “la de ser un marco que envuelve a toda producción y en el que están presentes cada una de las esferas de la praxis humana.” (Grupo DIDACTEXT, 2003: 82-83). Cada una de estas esferas genera sus formas típicas más o menos estables para la estructuración de los enunciados, hecho que se denomina *géneros discursivos*. Según Bajtín (1982), éstos se refieren a registros sociales o modos de discursos que están definidos por un contexto social, la forma de enunciación y el tema.

La voluntad discursiva de un hablante se manifiesta o realiza en la elección de un género discursivo concreto. Dicha elección está determinada por la especificidad de una esfera discursiva dada, por las consideraciones del sentido o temáticas, por la situación concreta de la comunicación discursiva o por los participantes de la comunicación. En consecuencia, los autores del modelo sostienen que es posible entender los textos y su producción en relación con su articulación o integración en un contexto histórico cultural y social, teniendo siempre en cuenta dos elementos preponderantes: i) la polifonía, es decir, el sistema de diálogos o de representación de hablas, estilos, concepciones concretas de las que un individuo se alimenta; y ii) los géneros: convenciones sociales que constituyen uno de los conocimientos psico-socio- verbales necesarios para los usuarios, según el tipo de metas que deseen conseguir.

El segundo círculo se refiere a los contextos de producción y tiene que ver con los elementos externos en la producción de un texto. Entre ellos es posible destacar (Grupo DIDACTEXT, 2003): el contexto social (es decir, la audiencia y los colaboradores) y el medio de composición.

El contexto social hace referencias a aspectos políticos, educativos, jurídicos, laborales, económico- comerciales, familiares, las relaciones cotidianas y el ocio. El contexto situacional se relaciona a su vez con diversos niveles: i) un entorno geográfico; ii) una relación con la audiencia en la que es necesario considerar la edad, el género, la profesión, el estatus, la distancia social, la capacidad cognitiva, las motivaciones diversas, los intereses, los estados de ánimo o las actitudes entre otros factores; y iii) un contexto físico:

referido al lugar (espacio físico), y el medio de composición, utilizado para llevar a cabo una tarea de escritura (ordenador, lápiz, etc.).

Finalmente aparece un tercer ámbito referido a la importancia del sujeto que escribe. En él, se destaca a quien escribe en tanto constructor de sentidos y productor de historias. En concreto, los elementos que inciden en el sujeto, según los autores del modelo, son: la memoria, la motivación, las emociones y las estrategias cognitivas y metacognitivas. Cada uno de estos elementos coordina sus aportaciones a través de tres dimensiones. En la primera de ellas, aparece la memoria. Sus fundamentos se relacionan con los conceptos de memoria operativa o de trabajo que habían sido propuestos por los trabajos de Baddley & Hitch (1974) y por el concepto de memoria cultural, desarrollado a partir de Hayes, 1996. En el caso de la memoria operativa, habría que destacar la presencia de tres elementos (Grupo DIDACTEXT, 2003): i) lazo o bucle articulatorio: es un sistema encargado de obtener información de tipo verbal del interior y exterior del sistema cognitivo y guardarla bajo un código fonológico por breve tiempo. Ayuda al aprendizaje de la lectura o la comprensión, entre otras actividades; ii) agenda viso-espacial: es el sistema encargado del procesamiento de información de tipo visual, generada por el propio sistema cognitivo en forma de imágenes mentales como la proveniente de estímulos externos captados a través de la visión; y iii) el ejecutivo central: constituye el núcleo de memoria operativa. Controla el curso general del procesamiento de información a la vez que supervisa el funcionamiento de los otros sistemas que dependen de él. Por lo tanto, su función es la de regular y administrar los recursos del sistema cognitivo. A todo este modelo de memoria, los autores añaden la necesidad de considerar el concepto de memoria cultural con el fin de hacer patente que las representaciones mentales se producen y activan a partir de mediaciones culturales. Por lo tanto, hay un papel de lo colectivo en las representaciones. En tanto elemento colectivo, la memoria habría de considerar el impacto de variables relacionadas con: acciones mediadas por un contexto, impacto de la vida diaria, relaciones de actividades humanas conjuntas que hacen aparecer a la mente como un elemento construido, la elección que los propios sujetos llevan a cabo y la capacidad de la propia mente para explicar sus representaciones más allá de un simple esquema de causa- consecuencia.

La segunda esfera o dimensión se relaciona con la motivación y con las emociones (Grupo DIDACTEXT, 2003). Por motivación, los autores entienden un proceso o una serie de procesos que, de algún modo, inician, rigen, mantienen y, finalmente, detienen una secuencia de conducta dirigida a una meta, mientras que las emociones se relacionan con los mecanismos que establecen las metas prioritarias de un sujeto, tienen un origen multicausal, presentan formas diversas de expresión y cumplen funciones determinadas. Ambas permiten que el sujeto se adapte a un ambiente y tienen estrechas relaciones con la percepción, atención, memoria y aprendizaje entre otros. En el contexto educativo, se considera que las expectativas, actitudes, creencias, percepciones y representaciones que los sujetos tengan de las tareas que deben realizar, así como de los objetivos que se quieran conseguir, son elementos que guían y dirigen sus conductas en contextos académicos.

Finalmente, la tercera dimensión está determinada por el papel de las estrategias cognitivas y metacognitivas (Grupo DIDACTEXT, 2003). Las estrategias hacen referencia a procedimientos que se aplican de modo controlado dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada. Su asimilación pasa por las siguientes etapas: cognitiva, asociativa y autónoma, que implican su adquisición y trabajo consciente hasta llegar a un nivel de rutina automatizada. Así se explica que para el modelo, las estrategias se definan como “un proceso cognitivo y metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada” (Grupo DIDACTEXT, 2003: 92). En definitiva, las estrategias son elementos procesuales orientados hacia una meta u objetivo. Son controlables de forma deliberada y dependen de las particularidades de la persona que las aplica. La siguiente tabla da cuenta de los tipos de estrategias y su función (Grupo DIDACTEXT, 2003):

Tipo de estrategia.	Subtipo.	Descripción.
I. Cognitivas.	1. Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo.	<ul style="list-style-type: none"> • Acceder al conocimiento previo. • Predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos. • Comparar. • Crear imágenes mentales. • Hacer inferencias. • Generar preguntas y pedir aclaraciones. • Seleccionar ideas importantes. • Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones.
	2. Estrategias para la producción de conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer, identificar o admitir un problema. • Definir o analizar el problema. • Decidir sobre un plan. • Poner en funcionamiento el plan. • Evaluar tanto el avance hacia la solución como la solución.
	3. Estrategias para la composición.	<ul style="list-style-type: none"> • Acceder al conocimiento. • Planificar. • Hacer un borrador. • Revisar.
II. Metacognitivas.	1. Estrategias para dominar la variable tarea.	<p>1.1. Analizar la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la tarea. • Establecer una meta. • Expresar la comprensión de la tarea discutiéndola con otros. • Activar/ acceder a conocimientos previos. • Organizar, categorizar, representar gráficamente ideas del propio conocimiento previo. <p>1.2. Diseñar estrategias adecuadas vinculadas a la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar y formular los pasos necesarios para cumplir la tarea. • Diseñar un programa para completar la tarea. • Usar estrategias compensatorias como por ejemplo: leer un libro, ver un vídeo o una película sobre el tópico de la tarea o tener una discusión sobre el tema con alguien que posea más conocimiento al respecto.
	2. Estrategias para dominar variables personales.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar variables personales tales como ideologías, creencias, actitudes, motivaciones. • Seleccionar estrategias personales adecuadas.
	3. Dominio de variables de estrategias.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y seleccionar las estrategias cognitivas adecuadas.
	4. Estrategias para dominar variables ambientales relacionadas con el entorno.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar factores ambientales. • Seleccionar estrategias adecuadas en relación con el entorno.

Tabla nº 7: Estrategias cognitivas y metacognitivas asociadas al proceso de la escritura.

d) Alcances: La consideración de distintas esferas, y, especialmente de las estrategias cognitivas y metacognitivas, hace aparecer a la escritura como una acción en la que el sujeto “avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir antes de dar por terminado un texto.” (Grupo DIDACTEXT, 2003: 94). De este modo, los autores del modelo reconocen las aportaciones de estrategias cognitivas y metacognitivas que aparecen en cada uno de los momentos o fases que requiere la composición de un texto, tal como lo evidencia la siguiente tabla (Grupo DIDACTEXT, 2003: 94-95):

Fases.	Estrategias cognitivas.	Estrategias metacognitivas.
Acceso al conocimiento. (Leer el mundo).	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar ideas para tópicos. • Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. • Identificar al público y definir intención. • Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. • Hacer inferencias para predecir resultados o completar información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el proceso de escritura. • Examinar factores ambientales. • Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. • Analizar variables personales.
Planificación. (Leer para saber). Producto: esquemas y resúmenes.	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. • Formular objetivos. • Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. • Elaborar esquemas mentales y resúmenes. • Manifestar metas del proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones). • Seleccionar estrategias personales adecuadas. • Observar cómo está funcionando el plan. • Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. • Revisar, verificar o corregir las estrategias.
Producción textual (Leer para escribir). Producto: borradores o textos intermedios.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar según: géneros discursivos, tipos textuales, normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad e intertextualidad), mecanismos de organización textual, marcas de enunciación, adecuación, voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. • Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y/o proposiciones, creando analogías, haciendo inferencias, buscando ejemplos y contraejemplos. • Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. Elaborar borradores o textos intermedios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.
Revisión. (Leer para criticar y revisar). Producto: texto producido.	<ul style="list-style-type: none"> • Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas ortotipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

	complejidad o tonos inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.	
--	--	--

Tabla nº 8: Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos.

Llevadas a un contexto de aula, la interacción entre docentes y alumnos, a la hora de desarrollar tareas de escritura, pasa por las siguientes etapas (Álvarez & Ramírez, 2006: 56):

Propósito.	¿Qué hace el estudiante?	¿Qué hace el maestro o el profesor?	Evaluación.
Acceder al conocimiento e inventar el tipo de texto.	<ul style="list-style-type: none"> Rastrea los saberes previos sobre el tipo de texto por escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> Motiva y propone pretextos para evidenciar los saberes previos del estudiante sobre el tipo de texto que escribirá. 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un listado de ideas previas y selección de las ideas pertinentes.
Planificar la estructura del texto.	<ul style="list-style-type: none"> Selecciona las ideas y elabora un esquema del texto. Decide sobre los posibles lectores del texto. Analiza la intención del texto. Reflexiona sobre la contextualización del texto (la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad). 	<ul style="list-style-type: none"> Propone ejemplos sobre el tipo de texto que va a escribir. Cuestiona sobre las implicaciones que tiene la decisión de quién es el interlocutor. Introduce elementos teóricos sobre el tipo de texto que produce. Provoca el análisis de la estructura del texto que va a escribir. Identifica diferencias respecto a otros textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación del esquema y de las condiciones lingüísticas y retóricas de producción y recepción textuales.
Textualizar o construir el texto.	<ul style="list-style-type: none"> Redacta y organiza las ideas. Diseña los párrafos y jerarquiza las ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> Tutela la construcción del texto. Propone estrategias para lograr mayor cohesión, 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de un primer borrador del texto. Presentación del probable texto final.

	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene en cuenta las normas de textualización y la modalización del texto. • Elabora borradores del texto. • Decide sobre la utilización de gráficas, esquemas y demás recursos gráficos. 	<p>coherencia y aceptabilidad textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe el borrador de su propio texto. • Desarrolla ejercicios que implican la teoría sobre marcadores discursivos, conectores, etc., propios del tipo de texto objeto de escritura. 	
Revisar el texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las inconsistencias en cuanto a: coherencia, cohesión y aceptabilidad. • Consulta dudas con el profesor y compañeros. • Confirma la intención y el propósito del texto. • Identifica la pertinencia de títulos, subtítulos, gráficas, esquemas, etc. • Aplica guías de control que le permitan evaluar el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propone alternativas para solucionar dudas y problemas textuales. • Propone guías de control que evalúan el texto producido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los problemas en la construcción textual más frecuentes.
Editar el texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Perfila la estructura del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca los espacios en los cuales se publican las producciones de los estudiantes. 	
Presentación oral del texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Expone el texto en su versión final. • Comenta el proceso de creación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordina los comentarios y preguntas del resto de la clase. 	

Tabla nº 9: Actividades de producción textual en el aula.

Por último, los autores del modelo señalan que cada uno de los ámbitos y esferas anteriormente descritos contribuyen a determinar si el sujeto es

competente o no en el ámbito comunicativo. Para tal efecto, el sujeto ha de ser capaz de establecer con anterioridad lo que debe saber para comunicarse de modo eficaz en contextos culturales diversos. Dicha competencia comprende en definitiva los siguientes elementos: competencia discursiva o textual, competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia referencial o enciclopédica, competencia literaria y creatividad.

Teniendo en cuenta las características referidas hasta el momento respecto a la comprensión de información escrita, así como a la escritura, es importante recordar que ambas actividades comprenden un sistema relacionado de variables que son aplicadas de forma procesual. Para ambas rige el concepto de actividad situada pues necesitan de la coordinación de contextos, usuarios, soportes o niveles de atención diversos para poder llevarlas a cabo. Tal coordinación supone para ambos casos dar la posibilidad a los sujetos de resolver diferentes problemas de índole social que lleven aparejados la utilización y transformación de información.

Por otra parte, la lectura y la escritura llevan consigo la noción de *prácticas* que están determinadas por acciones de manejo de información que pueden ser más o menos preponderantes y que se encuentran circunscritas a ámbitos de acción tales como los de creación, educación o de preservación y producción.

Asimismo, ambas destacan la presencia de procesos y de productos. En el caso de la comprensión, los productos tienen que ver con obtener una imagen mental coherente de lo que se lee. Para ello es necesario recurrir a un procedimiento doble: la decodificación y la generación de conocimiento a partir de la coordinación de actividades. Tal producto supone considerar variables asociadas al lector, el texto o la actividad.

En el caso de la escritura, la actividad supone de igual modo la aplicación de conocimientos que están relacionados con diversos campos: sociales, cognitivos y retóricos. De eso han dado cuenta cada uno de los modelos aquí expuestos. La escritura es considerada a partir de un conjunto de elementos que se interrelacionan en un proceso. Así, es posible distinguir, por ejemplo, la envergadura que Flower y Hayes otorgan solo a la organización y posterior transcripción de ideas, hecho que se opone radicalmente a modelos como los de Nystrand (1982), de Bereiter y Scardamalia (1987) o del Grupo

DICACTEXT (2003). En estos casos, la escritura distingue procesos y productos que aparecen en etapas asociadas a lo social, situacional y físico.

En definitiva, al abordar los elementos que están presentes en el tratamiento de la información, ya sea a través de la lectura como de la escritura, es necesario distinguir, por una parte, a qué tipo de procesos y a qué tipo de productos están asociadas. Además, se hace palmaria la necesidad de subrayar la importancia de los contextos que enmarcan dichas producciones.

2.1.2. La escritura como sistema externo de representación.

Se ha considerado hasta el momento la relación que tiene la escritura, en tanto actividad, con el concepto de competencia. Tal perspectiva ha sido resumida conforme a los contextos en que es posible llevar a cabo este tipo de actividad, pero también los usuarios y, cómo no, los tipos de textos a los que se suele recurrir. Tales variables han sido vistas, además, a través del tamiz de la literacidad (Martos, 2010; Cassany 2005 y 2006; Gaskins 2003; Mullis, Kennedy y colaboradores 2006; o Pajares, Sanz y Rico, 2004), concepto que conlleva el análisis de prácticas específicas de escritura.

Ahora bien, lo que se pretende en este segundo apartado es establecer de qué modo afecta la escritura al desarrollo cognitivo. Para tal efecto, se considerara que toda actividad de producción escrita aparece como un sistema externo de representación, hecho que ha sido ampliamente estudiado por Martí (2003).

Dicho concepto bebe de diversas aportaciones, entre las que es posible destacar, en primer lugar, las de Donald (1993), respecto a los estadios de desarrollo en la especie humana hasta alcanzar la creación y el dominio de una cultura y conocimientos específicos. También aparecen los trabajos de Vygotsky (1995; 1979). En ellos se da cuenta del desarrollo de la escritura en los niños, principalmente a través del trabajo guiado con otros y para otros.

Finalmente, se abordará la perspectiva socio-constructivista de la escritura a partir de los trabajos desarrollados por Bronckart (1992, 2004 y 2008), principalmente para establecer el modo en que se puede tratar la escritura a partir de un análisis que considere a la vez el contexto, los agentes que intervienen y los textos producidos.

Considerar la escritura como un medio de desarrollo de la especie humana implica necesariamente abordarla como un sistema de representación externa de información.

Martí (2003) señala que dichos sistemas son verdaderos artefactos que median la conducta humana porque: garantizan la herencia cultural; constituyen elementos centrales para conseguir que las personas se adapten a grupos determinados de referencia; facilitan el registro y la transmisión del conjunto de significados y prácticas propias de una comunidad. En tanto sistemas, necesitan de requerimientos cognitivos así como de un conjunto de condiciones sociales y culturales para poder ser implementados.

En cuanto a lo cognitivo, funcionan como mediadores semióticos capaces de transformar las capacidades cognitivas de los niños. De allí entonces que requieran de un apoyo social para su tratamiento e incorporación.

Para comprender mejor el impacto que tienen estos tipos de sistemas, Martí (2003) propone los siguientes apartados:

a) Nomenclatura.

Para el autor es importante definir con claridad los límites de los sistemas externos de representación. En concreto, pueden ser abordados como marcos que remiten a otras realidades.

Son elementos que se despliegan en el espacio y cumplen con la función de mediar entre las mentes individuales y la realidad circundante. Por lo tanto, su impacto se justifica porque remiten a respuestas psicológicas que necesitan de un proceso y de un resultado y porque están organizados en torno a determinadas propiedades formales. Dichas propiedades son de gran importancia a la hora de su adquisición ya que les otorgan una doble naturaleza: no son una traducción directa de la realidad, sino que la representan a partir de ciertas restricciones.

Por consiguiente, los sistemas externos de representación son objetos de conocimiento y no solo instrumentos cognitivos que se encargan de distribuir externamente cierto tipo de información que, a la vez, conllevan respuestas internas o implícitas por parte del sujeto relacionadas con la interpretación, el almacenamiento y la reelaboración de la información.

b) Características.

- Independencia del sujeto que los crea: Los sistemas externos de representación existen aunque no esté presente la relación entre el productor y la representación. Esta independencia instaura cierta separación temporal entre el productor y el que interpreta la información que conlleva determinado sistema. Además, son representaciones menos dependientes del contexto que las representaciones lingüísticas o gestuales. Por lo tanto, quien interprete la información deberá reconstruir los datos a partir de las marcas que ha dejado el productor, sin ninguna otra ayuda de tipo contextual.
- Los sistemas externos de representación tienen un carácter permanente: debido a su forma gráfica, pueden ser fácilmente manipulados, transportados, archivados y modificados. Así, también, son de fácil acceso por un período de tiempo más grande. Pueden ser procesados las veces que haga falta y presentan informaciones múltiples que no dependen de la memoria.
- Despliegue espacial: constituyen representaciones que son desplegables en el espacio y no en el tiempo (independencia temporal).
- Los sistemas externos de representación constituyen medios organizados: la presentación de información dentro de un espacio restringido implica la presencia de relaciones marcadas por reglas de organización.
- Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, los sistemas implican una externalización de la mente porque: permiten la agrupación de información, ayudan a diferenciar dichas representaciones de otras más ligadas a situaciones contextuales y porque son capaces de mostrar la realidad a partir de entramados que tienen una fuerte carga de idiosincrasia.

c) Impacto ontogenético.

Como objetos semióticos, las representaciones comienzan a ser entendidas alrededor del año y medio de vida. Antes aparecen solo como objetos manipulables. La comprensión de lo “representado” ocurre más tarde, hacia los dos o tres años. Tal acción implica vincular el contenido con los elementos materiales que dan forma a los sistemas de representación.

Las primeras manifestaciones de comprensión aparecen aplicadas a materiales de tipo icónico, como las fotografías, hasta llegar a aquellos sistemas menos icónicos y más convencionales, como los mapas. En cuanto a los sistemas externos referidos a la escritura y a la notación numérica, se tiene que su adquisición pasa por considerar dos fases. En la primera de ellas, se toma la notación como un objeto de conocimiento que conlleva un trabajo centrado en el aprendizaje de las propiedades formales de dichos sistemas.

Algunas actividades vinculadas pueden ser, por ejemplo, las de reconocimiento e introducción de restricciones formales y diferenciales en la producción o la diferenciación entre las formas aceptables y aquéllas que no lo son. Dicha etapa va desde los dos a los tres años de edad.

Una segunda etapa implica la diferenciación de los sistemas icónicos entre sí (escritura, notas y sistema numérico). Tal fase se lleva a cabo a partir de los cuatro años de edad. En ambas fases es importante recalcar que las representaciones externas constituyen un dominio específico de conocimiento que no es reductible a otros sistemas de representación. Por lo tanto, su adquisición no puede ser explicada a partir del desarrollo de una única función semiótica o representativa. Por el contrario, se necesita de formas especiales de tratamiento ya que cada sistema posee un grado de complejidad y una naturaleza diferentes. Por ejemplo, si se toma el referente que representan, es posible diferenciar los siguientes:

- Sistemas que representan objetos y relaciones espaciales: fotografías, modelos a escala, imágenes, dibujos, mapas, etc.
- Sistemas que representan relaciones entre variables: diagramas.
- Sistemas que representan la composición química de los elementos.
- Sistemas que representan la música: notación musical.
- Sistemas que representan la escritura: lenguaje.
- Sistemas que representan la cantidad: notación numérica.

Es importante recalcar además que la adquisición de cada sistema viene facilitada por los mismos principios que rigen la organización de cada dominio de referencia. Por lo tanto, aprehenderlos implica considerar múltiples

dimensiones. La primera de ellas tiene que ver con el conocimiento de propiedades formales, elementos que en definitiva ayudan a separar unos sistemas de otros. Otra dimensión implica conocer el proceso de elaboración de los sistemas que permita llegar al significado que pretenden transmitir. En este caso es de vital importancia el trabajo que se pueda hacer con otros. Finalmente, una tercera dimensión ha de considerar los usos que se les dé a cada uno de los sistemas. Ello requiere del vínculo entre la información que transmiten, sus propiedades formales y los objetivos que los sujetos pretendan conseguir a través de ellos.

d) Contextos educativos de adquisición.

Dado que las funciones básicas de los sistemas externos de representación son las de memoria y de comunicación, se hace necesario el refuerzo y el tratamiento continuado de las propiedades formales de cada uno de los sistemas, así como del tipo de información que son capaces de transmitir.

Dicho tratamiento se lleva a cabo a través de sistemas educativos que crean las condiciones necesarias para la adquisición de estas formas externas de representación. Esto se realiza a través de personal que tiene un claro dominio de las propiedades de cada uno de los sistemas comentados hasta el momento. En concreto, lo que se considera en estos centros es al mismo tiempo el impacto psicológico y el cultural que dichos sistemas pueden tener sobre los sujetos.

En ambos casos, lo que importa es considerar y administrar los aspectos institucionales, conductuales, así como el conjunto de creencias y expectativas que orientan las acciones de las personas.

Resumiendo, en tanto mecanismos que presentan información, los sistemas externos de representación tienen la función de hacer posible la pertenencia de los sujetos a determinadas sociedades, culturas y comunidades.

A continuación, se dan a conocer las principales etapas que han hecho posible el dominio de los sistemas externos de representación. Para tal efecto, se hará una revisión de la teoría propuesta por Donald (1993) para dar a entender que el principal hito evolutivo de carácter humano ha tenido lugar en el nivel cognitivo. A partir de esta teoría, se hará un breve resumen de las ideas

expuestas por Pozo (2003 y 2001) para dar a entender de qué modo llega a constituirse la “mente letrada.”

2.1.2.1. Desarrollo filogenético y ontogenético relacionado con la escritura.

Con el objeto de determinar cuál es el impacto de los sistemas externos de representación de la información sobre el desarrollo cognitivo de los individuos, Donald (1993) pretende demostrar que el principal evento en la evolución humana ha ocurrido en el nivel cognitivo, hecho que se ha potenciado por cambios a niveles anatómicos y culturales.

En términos generales el autor sostiene que la adquisición de conocimientos no es solo una actividad cognitiva, sino más bien cultural. Para apoyar esta tesis resume la evolución de la especie humana en, al menos, cuatro estadios, que son:

a) Estado inicial.

En esta etapa, los primeros homínidos disponían de una mente episódica, especializada en detectar y representar co-variaciones entre sucesos y acciones en el ambiente en el que se desenvolvían. Por lo tanto, solo eran capaces de generar representaciones que dependían fuertemente del entorno. Su sistema cognitivo era esencialmente reactivo. Estaba diseñado para reaccionar frente a los eventos o situaciones del mundo real, que no podían representar. Además, tenían un repertorio básico de actos que no podían ensayar ni mejorar.

b) Mente mimética.

En esta etapa, el cuerpo se convierte en un sistema de representaciones más flexibles que están adaptadas a los cambios ambientales. En concreto, el cuerpo se convierte en el elemento que actúa como vehículo o soporte de la comunicación. Las manos y el rostro se convierten en un instrumento que es al mismo tiempo un medio interno y externo para la representación y la comunicación cultural. Dentro de este estadio, el autor sitúa al *Homo Erectus*,

que hace su aparición hace dos millones de años atrás. En esta etapa, la cultura está dominada por un control progresivo de la acción, hecho que conduce a la suspensión representacional de algunos componentes de la acción.

La forma de transmitir la información radica en la mimesis o copia que busca la representación de sucesos hacia un mismo sujeto o hacia otros.

¿Qué es importante destacar en esta etapa? El hecho de que la mimesis no solo permite la presentación de información dentro de un contexto cercano. Ahora, a través del uso del cuerpo, es posible también la transmisión de información a objetos o elementos ausentes. Donald (1993) destaca el cambio producido durante esta etapa, pues indica que la mimesis desempeña una función esencial en el acceso al conocimiento ya que posiblemente constituyó una “protosintaxis”, es decir, una forma de comunicación gestual basada en secuencias de acciones simuladas o emuladas que comenzaron a establecer un código compartido de peso suficiente como para transmitir o conservar el bagaje cultural de aquellas sociedades primitivas.

Por lo tanto, esta transición permite a los homínidos la capacidad de adquirir la recuperación voluntaria de recuerdos motores almacenados, esto es, el poder recuperar información de forma independiente de las entradas del medio circundante.

A partir de esta etapa, los homínidos fueron capaces de modelar y modificar activamente sus propios movimientos.

En definitiva, esta etapa quiebra el dominio del medio sobre el comportamiento motor de los homínidos, hecho que redundará en una nueva forma de representación de la realidad centrada en el talento para usar el cuerpo completo como mecanismo de comunicación, capaz de trasladar percepciones de eventos en acciones.

c) El lenguaje simbólico.

Dentro de esta etapa emergería la formación de la mente simbólica o mítica. ¿Qué supone este paso? En primer lugar, la concreción de un lenguaje como motor de las representaciones explícitas.

El autor señala que son varias las causas que explican la aparición de esta transición. Entre ellas destaca la existencia de un comportamiento no lingüístico que depende en gran medida de la aparición léxica.

En sus variedades, las representaciones hacían explícitas grandes cantidades de informaciones que tenían como soporte a las narraciones, que de algún modo contenían todavía el formato de la memoria episódica. Sin embargo, la gran diferencia con la primera etapa de esta revolución cultural reside en el hecho de que este tipo de lenguaje es capaz de reformatear la mente, hecho que distancia al ser humano de una dependencia puramente biológica.

Por esta razón, la cultura es vista en esta fase como el medio que proporciona el contenido de nuestras representaciones, así como los formatos o las estructuras mentales desde los que podemos interpretar el mundo.

d) La mente teórica.

Donald (1993) establece que a esta mente se accede a través de sistemas de representación de creación reciente como los sistemas de escritura. Con ello, las representaciones se externalizan plenamente y se convierten físicamente en objetos de representación y, por lo tanto, en metarepresentaciones. Dichas formas de representación constituyen, en definitiva, tecnologías simbólicas o espejos de la mente. Por lo tanto, estas tecnologías se transforman en verdaderos objetos de representación que implican una nueva forma de conocer y que tienen por finalidad dar forma a la mente teórica.

Los fundamentos históricos para esta fase descansan en la evidencia de que, desde que los humanos del Paleolítico Superior fueron capaces de desarrollar una base para el lenguaje, aparecieron tres nuevos mecanismos representacionales, a saber: i) invención simbólico-visual: avanza a través de varias etapas culminando en una compleja variedad de convenciones gráficas y numéricas, y a la vez, en sistemas escritos; ii) memoria externa: comprende archivos de memoria externa mediados por una clase literal que comienza a jugar un rol gobernante; y iii) aparición de productos culturales llamados teorías.

Dentro del aspecto estructural de esta memoria externa, es posible distinguir una secuencia que sigue más o menos así:

- La memoria externa ha introducido nuevas y radicales propiedades en el almacenamiento colectivo y en los sistemas de recuperación de información humanos.
- El uso de sistemas de almacenamiento externo es complejo y requiere de una nueva reorganización de recursos cerebrales para conseguir el establecimiento de módulos afines en el cerebro.
- Las bases fisiológicas para esta reorganización probablemente dependen de plasticidad neuronal.
- Existe una revolución en el nivel cognitivo ya que la memoria externa introduce nuevos grupos de habilidades que se refieren generalmente a capacidades para leer o escribir, hecho que va más allá de lo que se conoce por este tipo de actividades. Ambos tipos de acciones se sustentan en la idea de módulos cerebrales. Los módulos neuronales, según Donald (1993), parecen variar, a través de los individuos, principalmente por la influencia de diversas programaciones culturales a las que se han visto sometidos los sujetos. Según el autor, existen por lo menos tres tipos de módulos de carácter visual involucrados en la capacidad de “leer simbólicamente”: i) pictórico: es el más básico y es el que se necesita para la interpretación de símbolos pictóricos como los pictogramas y las metáforas visuales; ii) ideográfico: llamado también visual-semántico en estudios referidos al tema de la lectura; y iii) fonético: sirve para dar a conocer los grafemas en los fonemas como en el alfabeto impreso.

Finalmente, el autor indica que, a partir de la aparición de la memoria externa, aparecen nuevas habilidades metalingüísticas que se expresan en los tipos de productos simbólicos y en los artefactos cognitivos que los humanos pueden producir y mantener. Asimismo, la memoria externa ha ampliado el número y la variedad de representaciones incrementando con ello el grado en que nuestras mentas pueden llegar a compartirlas.

En su conjunto, estos estadios señalan que el ser humano posee al menos tres sistemas de representación y que son el lenguaje, las habilidades miméticas y los símbolos externos. Cada uno de estos sistemas está basado

en una capacidad inventiva y en los productos de esas capacidades como lo son el lenguaje, los símbolos, los gestos, los rituales o las imágenes.

Donald (1993) se centra en la evolución del lenguaje, poniéndolo cerca del fin de la evolución humana. Dentro del modelo que elige, opta por el aspecto léxico en lugar de hacer énfasis en la Fonología o en la Gramática. Argumenta además que el lenguaje requiere de una adaptación motora que precede al habla, hecho que está a medias entre la cognición del simio y el lenguaje humano como lo conocemos en la actualidad.

Por lo tanto, lo que defiende es una evolución en la arquitectura cognitiva humana, hecho que se sustenta en primer lugar en el desarrollo de habilidades motoras y en el incremento de formas de lenguaje.

Las transiciones que conllevan cambios, tanto a nivel motor como físico, se explican a través de transiciones en el aspecto cognitivo y en el desarrollo del lenguaje.

En el primer caso, la capacidad motora se ve incrementada por una serie de cambios físicos que afectaron al desarrollo de la especie. El autor los resume en los siguientes estadios:

a) Cambios en el tamaño cerebral del *Homo Erectus*: El autor sostiene que el cerebro de ellos era más grande que el de los homínidos anteriores y un 70% mayor que el cerebro actual. Por lo tanto, se evidencia que hubo un marcado crecimiento que se dio desde el *Homo Erectus* y que se mantuvo hasta que emergió el *Homo Sapiens*. El aumento cerebral se concentró sobre todo en el córtex, el hipocampo y el cerebelo, lo que puede sugerir un cambio significativo en el nivel cognitivo. Donald (1993) sostiene que dicho cambio podría verificarse, por ejemplo, en la evidencia cultural dejada por el *Homo Erectus*, hecho constatado a través de su sofisticada manufactura de herramientas de piedra, la invención de estrategias de caza a larga distancia o las emigraciones a las que se sometió fuera de África.

b) Segunda expansión cerebral y descenso de la laringe: según el autor, este cambio coincidiría con la emergencia del lenguaje hablado, es decir, con la aparición de la comunicación vocal a alta velocidad, sistema que estaría dirigido por un amplio léxico que contenía miles de entradas.

c) Aparición de los primeros símbolos visuales permanentes: este estadio postulado por Donald (1993) estaría más allá de lo puramente biológico porque tiene un amplio sentido cognitivo, hecho que se hace patente para el autor sobre todo en la creación de artefactos culturales. Este tercer aspecto o transición parece haber comenzado en el último período del Paleolítico Superior.

Se ha explicado hasta aquí el modo en que la cultura influye en la conformación de la mente humana y cómo ésta se va adaptando a sistemas de representación externa de información. Lo importante es considerar ahora cómo se genera el conocimiento a través de esta relación mente-representación y, sobre todo, destacar cuál es el papel que tiene la escritura dentro de este hecho.

En los trabajos de 2001 y 2003, Pozo desarrolla el tema del aprendizaje como adquisición de conocimientos. Dentro de la presente investigación, se rescata en concreto el hincapié que el autor hace de los sistemas cognitivos humanos que define como mecanismos específicos de representación y aprendizaje para responder a las demandas del ambiente.

Para determinar qué consecuencias tienen las representaciones mentales externas sobre el desarrollo cognitivo, el autor sostiene que la mente humana permite anticipar y construir nuevos mundos posibles o reconstruir algunos ya perdidos a fin de “despegarnos”, aunque sea por breve tiempo, de las demandas del ambiente que nos rodea. La mente, por lo tanto, tiene como labor fundamental la de responder a demandas ambientales que son propias o exclusivas de nuestra especie. Esta faena se llevaría a cabo a través de módulos cognitivos, tal como ya lo describiera Donald (1993), que, en su conjunto, determinan el rasgo distintivo de la especie humana, esto es, explicitar las propias representaciones a fin de conocerlas y modificarlas.

Este es el hecho que generaría el conocimiento: el manejo de las representaciones explícitas. Tanto es así que la mente es capaz de convertir su propia vida mental o sus representaciones en objetos de nuevas externalizaciones. Esto implica, entre otras cosas, poder reestructurar y dar nuevos significados a algunos productos de ese funcionamiento cognitivo implícito.

Por lo tanto, el conocimiento se genera accediendo a los sistemas de representación explícita, pero también a partir de las modificaciones mentales creadas por este tipo de material. Este proceso se explica, sobre todo, por la complejidad de los ambientes sociales que rodean al hombre, hecho que lo diferenciaría de otros animales, ya que su supervivencia se entiende en parte por la capacidad para representar y luego construir relaciones sociales complejas.

¿Qué implica esta capacidad? Básicamente, la aparición de cerebros más potentes y, además, la posibilidad para anticipar la conducta de los demás a través de una especie de metarrepresentación o simulación. A través de ellas, se accede en primera persona a representaciones de conductas o de sentimientos. Por lo tanto, una forma de conocimiento tendría que ver con la facultad de atribuir estados emocionales a los demás y a uno mismo. El conocimiento tendría lugar en estas representaciones enmarcadas y surgiría al procesar, en forma de emociones, nuestras propias reacciones corporales ante los estímulos que nos afectan.

Según Pozo (2003), este sistema de representaciones constituiría una red de estructuras encarnadas vinculadas a un sistema cognitivo implícito del equipamiento cognitivo humano. El autor los denomina “universales cognitivos” y les asigna la función de representar la disposición del organismo con respecto a los cambios externos e internos que los generan.

No obstante, este sería solo un sistema de base que permitiría el desarrollo del conocimiento. Además de él, Pozo (2003) insiste en la existencia de otros sistemas o inteligencias más específicas, que, a modo de una catedral, se van superponiendo entre sí. Entre ellas, destaca la inteligencia lingüística, social, de la historia natural o de la técnica.

Esta “catedral” estaría constituida por un sistema cognitivo general no especializado, que haría las veces de nave central. Tal base dispondría a su vez de mecanismos de aprendizaje generales o de multipropósito cuya función estaría relacionada con la generación de información de módulos perceptivos específicos que han de construir sistemas de representación concretos para dar respuestas a demandas ambientales. Sin embargo, estos módulos se encontrarían escasamente conectados entre sí.

Para conectar dichos módulos, Pozo (2003) recurre por una parte a las metarrepresentaciones, pero también a la “memoria expandida” o sistemas externos de representación que, en definitiva, son medios de transferencia y de conservación de los aprendizajes. Esta teoría se sustenta a partir de bases biológicas, específicamente a partir de la función que desarrollan los lóbulos frontales. Según el autor, se trata de estructuras cerebrales que diferencian cualitativamente el cerebro humano de los de los demás primates.

Estos órganos de “la civilización” tienen funciones ejecutivas como las de gobernar y controlar la marcha del resto de los órganos cerebrales. Es la parte mejor conectada del cerebro. Sin embargo, los lóbulos frontales no tienen acceso directo al mundo sino a las representaciones generadas por los sistemas que coordinan.

El contenido de las representaciones explícitas se basa en los productos del funcionamiento cognitivo implícito, más primario, de forma que la corteza pre-frontal es la única parte del cerebro en que la información sobre el mundo interno del organismo converge con la información sobre el mundo exterior.

A partir de este punto, el autor se ve en la necesidad de separar y distinguir, al menos, dos tipos de conciencias que están implicadas en la generación del conocimiento. Por un lado, presenta la conciencia implícita, elemento que no es privativo de la especie humana. El autor la define como una conciencia primaria, intransitiva y temporal. Frente a ella, destaca la conciencia explícita que es exclusivamente humana. Tiene su origen en el lenguaje y al estar dirigida a un objeto, es de tipo transitivo. Es una conciencia fenoménica ya que implica la disposición de representaciones de segundo orden o metarrepresentaciones que toman por objeto los propios estados mentales.

Por lo tanto, ocuparse de este tipo de representaciones, las transitivas, es lo que permite estudiar las funciones de la conciencia en la construcción del conocimiento. Entre esas funciones están, por ejemplo, las de: gestión cognitiva de las propias representaciones, selección de las habilidades cognitivas necesarias para implementar planes de acción, evaluación del éxito o fracaso de nuestras acciones en relación con nuestras intenciones y, en definitiva, la planificación, supervisión y evaluación propias del uso estratégico o metacognitivo del conocimiento.

Ahora bien, tal labor de supervisión pasa por la explicitación de la información que se ha aprendido del ambiente, las representaciones externas o de la propia mente. En este caso, Pozo (2003) destaca la importancia de tres mecanismos que permitirían la generación de conocimiento:

a) Supresión representacional o inhibición de representaciones.

Es el primero de los procesos explícitos que se aplica a las representaciones implícitas a fin de modificar su funcionamiento. Su función tiene que ver con la habilidad para suprimir de algún modo la contribución primordial del entorno real a la conceptualización. En concreto, es necesaria para:

- El recuerdo o la memoria explícita.
- La predicción y la planificación (anticipar sucesos posibles o representaciones internas en vez de estímulos).
- La comprensión del lenguaje que requiere con frecuencia la evocación de significados y la construcción de modelos de la situación con elementos tomados de la propia memoria explícita.
- La manipulación de representaciones de sucesos en ausencia de estos (autonomía frente al ambiente).

b) Suspensión representacional.

Se centra en la generación de nuevas actitudes representacionales con respecto al objeto, lo que permite explicitar nuevos componentes y, por lo tanto, adquirir nuevos conocimientos.

Este mecanismo implica:

- La selección de representaciones, incluso ya dadas por el sistema cognitivo implícito.
- La reconstrucción del objeto de conocimiento mediante una nueva actitud o forma de relacionarnos con él, hecho que posibilita la generación de nuevas representaciones explícitas.
- La reorganización de representaciones encarnadas.

- La inhibición de actos o eventos.
- La conducción de una combinación o integración de representaciones.
- La generación de nuevas representaciones en forma de actitudes originales (acciones) respecto a los objetos que suspenden las propiedades (encarnadas o implícitas) del mundo real.

Por lo tanto, la explicitación del conocimiento requiere de nuevos sistemas de representación que hagan posible ese desacoplamiento progresivo con el mundo pero sin abandonarlo.

c) Redescripción representacional.

Este mecanismo daría cuenta de la forma en que nuestras representaciones implícitas se convierten en representaciones explícitas. Ello supone considerar el conocimiento como no centrado exclusivamente en los módulos de aprendizaje ni en los estímulos externos. Es lo que el Pozo (2003) define como “modularidad moderada”. En ella, los sistemas inicialmente encapsulados pueden, como consecuencia del aprendizaje explícito, hacerse patentes a quien comprende.

Como se trata de un conglomerado de niveles en los que la información está más o menos explícita, es conveniente, según Pozo (2003), distinguir al menos cuatro niveles de explicitación de la información:

- Nivel Implícito 1: En este nivel las representaciones tienen una naturaleza procedimental y no son accesibles a otras partes del sistema cognitivo en el sentido de poder descomponer o suspender alguno de sus componentes para reemplazarlos y combinarlos con otros. (Es un todo susceptible de ser analizado).
- Nivel Explícito 1: Dentro de él es posible la comprensión de las representaciones iniciales de procedimiento en abstracciones de lenguaje de nivel superior (paquetes de informaciones estables o explícitas porque están presentes en la memoria, pero implícitas en el sentido de que el sujeto aún no podría informar sobre ellas). Implica la representación de los componentes de

los procedimientos. Al compilarse, las representaciones están en condición de hacerse accesibles para otras representaciones explícitas.

- Nivel Explícito 2: En este nivel, las representaciones se hacen accesibles a la conciencia, pero aún no pueden expresarse verbalmente.
- Nivel Explícito 3: Implican redescripciones de las representaciones generadas en el nivel anterior. Son, por lo tanto, representaciones conscientes y verbalizables.

Si se habla de distintos niveles en los que es posible entender las informaciones del medio o las propias representaciones que la mente es capaz de generar, necesariamente se debe a que el conocimiento requiere adquirir de algún modo, una representación de la propia agencia cognitiva (sentido del yo) como algo más que un simple estado biológico que se activa repetidamente, al menos, como una continuidad.

En su forma más compleja, los procesos de aprendizaje y de generación del conocimiento explícito implicarían una reestructuración de los conocimientos dentro de un campo concreto del saber humano. Por lo tanto, según el autor, adquirir conocimientos no es sustituir ni eliminar representaciones, sino más bien multiplicarlas e integrarlas.

Sin embargo, el funcionamiento de estos módulos no se explica de forma aislada. En buena parte, deben su desarrollo a la evolución de la cultura en la que se encuentran inmersos.

Tanto la mente como la cultura evolucionan a partir de leyes que rigen el funcionamiento social, en la que los mecanismos de producción, difusión y adquisición de conocimientos desempeñan un rol protagónico.

Pozo (2003) insiste en que no hay mente sin cultura, pero tampoco cultura sin mente. Las mentes son el instrumento que tienen las culturas para reproducirse ya que las representaciones culturales necesitan generarse, preservarse y transmitirse en forma de representaciones mentales, puesto que la mente interpreta y explicita información.

El conocimiento es siempre un proceso, no sólo un producto. Su naturaleza está estrechamente ligada a los procesos mentales que lo generan o adquieren.

Las restricciones que la mente impone a los sistemas culturales estarían básicamente constituidas por las restricciones físicas y psicológicas a las que nos vemos sometidos y, sobre todo, por los principios que la humanidad impone a la representación de los objetos y de las personas.

El conocimiento tal como lo conocemos y vivimos en la actualidad está estrechamente ligado al desarrollo de los sistemas culturales de representación externa, sin los cuales no hubiera sido posible la mente teórica, esto es, una mente reconstruida por la cultura, que tiene la capacidad de convertir en conocimiento todo lo que toca, representa o imagina.

Por lo tanto, si existe una influencia mutua entre mente y cultura, el autor señala que es posible hablar de diferentes tipos de mentes, a saber: lógica, matemática, de escritura jeroglífica, mente letrada o mente multimedia.

Tal idea está relacionada con los sistemas externos de representación desarrollados por Martí (2003) y que se los entiende como sistemas culturales que poseen una doble naturaleza. Por una parte, son objetos perceptibles, manipulables y que tienen determinadas características espaciales. Por otra, son objetos representativos que remiten a otra realidad y que poseen un contenido semántico.

Todo este estudio minucioso de los sistemas de conocimiento humano hace pensar que la mente debe comprender los efectos del principal sistema cultural de representación: la escritura. Ello se explica ya que a través de la escritura nos damos cuenta de nuestras propias representaciones para convertirlas luego en conocimiento.

En el trabajo de 2001, Pozo tiene por objeto describir las características de diversos sistemas de memoria externa que clasifica en: escritura, numeración y representación del tiempo.

Respecto a la escritura, señala que ha sido el sistema más estudiado, no solo por su impacto o consecuencias sobre el sistema cognitivo, sino también sobre la propia organización social. En términos muy generales, destaca las siguientes características:

- La escritura no es una transcripción del habla ni una extensión del lenguaje. Es simplemente un sistema de representación que posee rasgos propios que difieren de las formas de representación del habla.

- Tiene una función claramente epistémica, tanto para el lenguaje como para la memoria.
- Nos ayuda a recordar lo pasado y lo dicho, pero también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de un modo diferente.
- Es esencial para adquirir una consciencia del lenguaje hablado en cuanto a sus estructuras y componentes.
- Produce una explicación de las representaciones implícitas de la lengua. Por ejemplo, es capaz de ilustrar los cambios que tienen lugar en las mentes letradas como consecuencia de su internalización.
- A partir de las relaciones entre el texto escrito y la mente se generan nuevos tipos de conocimiento.
- Su aparición trae aparejado el problema de la interpretación, ya que por ejemplo y según los cambios culturales, se pasa de una lectura literal aplicada a los textos sagrados a una lectura hecha sobre textos expositivos o teóricos que dan a conocer principios y no hechos.
- Su desarrollo conlleva el problema de la significación. Dado que insta un sistema diferido, la escritura obliga al lector a reconstruir el contexto y las intenciones que el escritor ha pretendido desarrollar.

Para Martí (2003), el desarrollo de la escritura ha supuesto, entre otras cosas, el inicio de la Historia, el manejo de una herramienta inmaterial como lo es el lenguaje, la aparición de herramientas simbólicas y, sobre todo, la capitalización de los signos, es decir, poder hacer uso de ellos para funciones diversas: llevar cuentas, confeccionar calendarios, etc.

Desde el punto de vista cognitivo, Martí (2003) señala que la escritura es una herramienta simbólica que crea una nueva realidad en tanto que permite una comprensión novedosa del mundo. Por una parte, ayuda a relacionar información que se escapa de la comunicación oral. Además, la escritura crea órdenes específicas que producen pensamientos nuevos.

Todas estas aportaciones se explican también gracias a los cambios que ha sufrido el acto de escribir. Entre ellos, Martí (2003) se refiere tanto al acto de leer y escribir o a los soportes como a los agentes encargados de desarrollar tales actividades.

Por ejemplo, respecto al acto de leer, Martí (2003) indica que se tiene la creencia de que dicha actividad siempre ha sido la misma. Sin embargo, el desarrollo de la cultura ha implementado cambios que conllevan una revolución en los contenidos, soportes, o la forma de presentar las informaciones. Además, hay un cambio en el leer y en el escribir porque también existen derivaciones sociales. Se leen y escriben, por ejemplo, escritos públicos y privados; sagrados y profanos, que se presentan a través de soportes que permiten tales o cuales formas de extraer la información.

Un ejemplo de revolución lo cita el autor respecto a los soportes. En una primera etapa, la escritura se sustenta materialmente en los papiros, material que suponía una lectura de pie y que impedía una conservación prolongada de los materiales. Luego siguió el pergamino, que facilitó el transporte de la información y mejoró el aspecto de almacenamiento de datos. Posteriormente siguió el códice, que trajo aparejado el desarrollo de una acción tan cotidiana como la de hojear un texto. Con ello, además, se podían presentar los contenidos con un orden determinado, hecho que ayuda a localizar con mayor rapidez la información que se pretende consultar.

Finalmente, Martí (2003) destaca la influencia de la lectura y de la escritura en pantallas digitales. Indica que, a través de ellas, el hombre es consciente de nuevas formas de consultar un texto. Por ejemplo, puede revisar grandes cantidades de datos que están contenidas en formatos pequeños en un lapsus de tiempo breve. Por otra parte, permite que las actividades de lectura y escritura se amalgamen facilitando con ello una mayor difusión y circulación de los textos.

Otro aspecto destacado por el autor en la evolución del acceso a la información es la forma en que se desarrolla la lectura. En este caso, recurre a una diferenciación entre lo que ha supuesto la lectura en voz alta *versus* la lectura silenciosa. Martí (2003) establece que la aparición de los signos que permiten la lectura fluida ha sido paulatina. Por lo tanto, una primera revolución en cuanto a los tipos de lecturas se genera a partir de la separación de las palabras y de los signos, pasando éstas a constituirse como unidades materiales con significado dentro de los escritos. A partir de este hecho, la velocidad en la lectura aumenta, con lo que aumenta también la capacidad informativa.

En este apartado Martí (2003) distingue además la lectura solitaria de la lectura acompañada. En el segundo caso, existe una comunidad de oyentes que comentan unos textos y le dan significados más o menos estables que dependen sobre todo de interpretaciones dirigidas por una autoridad. La lectura solitaria trata más bien de una lectura privada.

En un principio se creía que este tipo de ejercicio era peligroso porque el sujeto no tenía ningún tipo de ayuda para poder entender la información a la que se estaba enfrentando.

Martí (2003) acaba el apartado comentando la función didáctica de la escuela y de las funciones educativas en general. Al respecto sostiene que todo acto de lectura o de escritura está rodeado de comunidades de interpretación, es decir, de centros de orientación ideológica que conllevan a la vez una ayuda y una limitación en la forma de acceder y de construir los textos. Con ello no hace sino defender la idea de que todo acto de producción y de comprensión de textos está imbricado en centros sociales que hacen las veces de memoria externa y que dan sentido a las informaciones que se pretenden dar a conocer.

En definitiva, la importancia de la escritura, en tanto sistema externo de representación de la memoria, radica en los siguientes puntos:

- Ser un potente medio de comunicación entre las personas que amplifica, de modo particular, la transmisión de conocimientos, sobre todo por ofrecer posibilidades más amplias respecto a lo oral en lo referente al registro y a la representación de la información.
- Constituir una forma segura para el almacenamiento de grandes cantidades de información.
- Presentarse como un sistema independiente con reglas de composición que deben ser aprendidas y ejercitadas durante un tiempo considerable por parte de los sujetos.
- Conllevar un fuerte impacto cognitivo porque se presenta como un instrumento semiótico y a la vez como un instrumento de aprendizaje. Tal característica se entiende porque la escritura es un modelo especial de lenguaje que permite la toma de conciencia de sus elementos esenciales tales como la palabra, las sílabas o entidades sonoras como los fonemas. Así también, su dominio exige la elaboración y la toma de conciencia de elementos

implícitos en el lenguaje que se refieren especialmente al modo de interpretación de la información, esto es, elementos ilocutorios del lenguaje, es decir, lo dicho y lo no dicho pero sí comunicado.

- Ser un objeto semiótico que introduce una distancia entre el productor y el destinatario hecho que obliga a una cierta explicitación de las características del contexto en el que se genera o toma sentido el mensaje escrito para conseguir un resultado lo menos ambiguo para el lector.

Se ha descrito hasta el momento los diferentes estadios de revolución cultural que han tenido un fuerte impacto en la capacidad cognitiva del ser humano. Las fases, descritas por Donald (1993), dan cuenta de las revoluciones por las que han pasado los sistemas que ayudan al hombre a generar y a almacenar información.

Tales sistemas de representación externa constituyen verdaderas memorias que reformatean la capacidad cognitiva y que llevan a la humanidad a representar y a transportar diferentes tipos de información. Entre dichos sistemas, la escritura, objeto de análisis de esta investigación, ha tenido un fuerte impacto no solo cognitivo, sino también por su interrelación constante con los cambios generados cultural y socialmente.

Queda pues por señalar de qué modo se genera la interrelación entre lo social y lo cognitivo a partir de la escritura. Para tal efecto, se detalla a continuación las aportaciones derivadas de los trabajos de Vygotsky (1979; 1995) con el fin de establecer de qué modo se genera la idea de significado y cómo es posible hablar de un desarrollo social de la escritura. Luego, se dará cuenta de las interrelaciones entre los trabajos de Bajtín (1982), Voloshinov (1992) y Leontiev (1969) para establecer la importancia de los términos “género”, “signo ideológico” y “actividad”. Termina el apartado del desarrollo social y cognitivo con las aportaciones de Bronckart (1992, 2004, 2007 y 2008) a fin de explicitar las formas en que las producciones textuales pueden ser analizadas.

2.1.2.2. La escritura desde la perspectiva cognitiva: Aportes de Vygotsky.

Dos son las cuestiones que se han de abordar respecto al trabajo de Vygotsky en relación con la escritura. En primer lugar, se dará cuenta de la noción de creación de significado y en segundo lugar, la de desarrollo social que implica el trabajo de la escritura. Para tal efecto es necesario recordar algunos puntos relacionados con la escritura en tanto sistema externo de representación.

Olson (1998), para referirse a este tema, señala la importancia de relacionar la mente y la producción de conocimientos con la escritura a través de lo que denomina “mente letrada”. Esta mente o sistema de representación estaría definida a partir de al menos ocho principios que establecen los siguientes postulados:

- Principio 1: El impacto de la escritura implica rastrear características ligadas al uso y al control de la información. En concreto, a través de ella se hacen conscientes elementos de la lengua que están ordenados a partir de distintos sistemas. Ello desmiente la tesis que sostiene que la lengua escrita es de algún modo reflejo de la oral. Antes bien, es a partir de la lengua escrita como es posible reflexionar sobre las características y los elementos constitutivos que describen el funcionamiento de la lengua oral. Esta bondad de la lengua escrita redunda en el hecho de poder tomar consciencia de entidades lingüísticas como la palabra o la posibilidad de representar elementos que no podían llevarse a cabo desde lo oral como las proposiciones negativas. Por otra parte, la escritura permite una diferenciación entre lo dicho y lo significado. En definitiva, la escritura otorga una serie de categorías para poder pensar el lenguaje ya que provee modelos para el léxico, la sintaxis o las propiedades lógicas de lo que decimos.
- Principio 2: La escritura no “transcribe” todo lo dicho, por lo que se la puede considerar como un modelo de alguna de las propiedades de la lengua. Ningún sistema de escritura vuelve consciente todos los aspectos de lo dicho. Por ejemplo, a través de ella, se pierde lo más importante: el cómo interpretar una determinada expresión.
- Principio 3: A la luz del principio anterior, sería difícil determinar o hacer consciente todo aquello que la escritura como modelo no representa. Por

ejemplo, la escritura no permite distinguir entre un significado literal de uno metafórico. Ello ocurre porque los escritos no proporcionan más que una indicación de las intenciones del emisor respecto al receptor, es decir, que se ocupan de representar lo dicho, pero no la actitud.

- Principio 4: Es difícil determinar cuándo alguien no está familiarizado con el sistema de la escritura: una vez que la escritura ha sido asimilada como modelo, es complejo pensar o dejar de pensar en ese modelo.

- Principio 5: Existe una relación de complemento entre escritura y habla en lo referente al poder reflexivo y expresivo. Ambos poderes son complementarios, pero no iguales en el caso del habla y la escritura. Esta última es esencial para el desarrollo de una consciencia lingüística. Sin embargo, el habla manifiesta la fuerza ilocutiva. De ahí entonces que el autor sostenga que la escritura supone un intento de compensación de aquéllo que se pierde en comparación con el habla.

- Principio 6: La historia de la lectura y de la escritura se derivan de la lucha con los aspectos ilocutivos del significado de los textos escritos. En concreto, la pérdida de este aspecto presente en lo oral, obliga a los lectores a la interpretación diversa de la información, hecho que implicó durante mucho tiempo, la guía de unos sobre otros respecto a cómo acercarse a determinados tipos de texto.

- Principio 7: Lecturas diversas, es decir, desde distintas perspectivas suponen nuevas interpretaciones: una vez que se aborda un texto de un modo diferente, la naturaleza de lo leído cambia de un modo análogo. En concreto, la lectura de un texto implica determinar no sólo un significado innato. Más bien interesa reconocer una fuerza ilocutiva como la expresión de una intencionalidad específica.

- Principio 8: La fuerza ilocutiva de un texto (expresión de una intencionalidad) proporciona los conceptos necesarios para la representación de la mente. A este respecto, Olson (1998) señala que la traducción verbal de un texto escrito es solo una parte de la lectura. Para él, acercarse a las informaciones escritas implica la representación de intenciones, es decir, reconocer lo que está y lo que no está representado a través de los signos gráficos. Por lo tanto, acceder a informaciones escritas a través de la lectura

implica reconocerla como un acto transitivo, esto es, aplicado sobre algo intencionado que se mostrará más o menos conforme a los conocimientos que posea el propio lector.

En su conjunto, cada uno de estos principios lleva al autor a referirse a la existencia de una cultura escrita. La define como una competencia que se desarrolla frente a la escritura, pues, según él, diferentes escrituras, esto es, escrituras destinadas a fines diversos, establecen diferentes competencias.

Así también, dicha cultura se caracteriza por estar orientada funcionalmente y por poseer una fuerte condición social ya que participa de la existencia de comunidades textuales. También se la reconoce porque convertirse en un letrado de un campo es convertirse en alguien que aprende a compartir un paradigma. Para ser letrado debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna determinada comunidad textual.

Detallados los principios que definen la mente letrada es importante establecer de qué modo la escritura ayuda a la generación del pensamiento y, por ende, a desarrollar un significado de la información con la que se trabaja.

Vygotsky (1995) sostiene que todo pensamiento consiste en la formación, actualización y revisión de las creencias. Por lo tanto y siguiendo este razonamiento, la cultura escrita es un medio que contribuye a que los pensamientos mismos puedan ser objetos de conocimiento.

Ello ocurre porque el pensamiento letrado tiene como base la autoconsciencia del lenguaje ya que es la escritura moderna la que otorga un modelo más o menos explícito para los aspectos intencionales del lenguaje humano. Por consiguiente, el rasgo más importante del pensamiento letrado consiste en tratar representaciones tales como afirmaciones, ecuaciones, mapas, diagramas y no al mundo en sí mismo.

Y es aquí donde surge un problema importante: el del significado. Vygotsky (1995) sostiene que el pensamiento letrado intenta asignar una fuerza ilocutiva apropiada para determinadas expresiones u otro tipo de representación. El pensamiento letrado considera de qué modo se enfrenta con las proposiciones de las representaciones escritas: ¿literales, metafóricas? Solo si el sujeto es capaz de entender que las informaciones que recibe a través de los escritos constituyen representaciones independientes de los

pensamientos del hablante, será capaz de embarcarse en la tarea de asignar un significado a aquello que lee o construye por escrito.

Para Vygotsky (1995) todo pensamiento entraña percepción, expectativas, inferencias, generalizaciones, descripciones y juicios, ya que, en definitiva, el pensamiento letrado es la representación consciente y la manipulación deliberada de estas actividades. Por ello, enfrentarse al mundo de informaciones escritas ya sea a través de su comprensión, como de su construcción implicará que el sujeto aprenda a acercarse a los textos de diversos modos y adjudicar esos modos a la luz de la evidencia disponible.

En palabras de Olson (1998: 309), la lectura crítica es “el reconocimiento de que un texto puede ser tomado en más de un modo, derivando luego las implicaciones adecuadas para cada uno de estos modos, para verificar esas implicaciones con la evidencia disponible.”

Vygotsky (1995) comienza señalando que para tratar el problema del significado debe desecharse la idea relacionada con la separación de pensamiento y palabras. Antes bien, se trata de pensar en unidades o productos de análisis que corresponden a aspectos específicos de los fenómenos investigados.

En este caso, el significado de las palabras es el que otorga la unidad de pensamiento verbal. Es la forma más elemental de la unión entre el pensamiento y las palabras.

Por otra parte, desde el punto de vista de la Psicología, el significado de cada palabra está constituido por una generalización o por un concepto.

Lo interesante del planteamiento de Vygotsky consiste en que propone que el significado cambia, Se trata de una formación dinámica que muta según el desarrollo del niño y según las diversas formas en que funciona el pensamiento.

Así, entonces, será lícito pensar que la relación entre palabras y significado cambiará su naturaleza interna, lo que repercutirá a su vez en la relación del pensamiento con la palabra: “la relación entre el pensamiento y la palabra no es una cosa, sino un proceso, un movimiento continuo del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento.” (Vygotsky, 1995: 202).

En la medida en que el sujeto se desarrolle, podrá evidenciar distintas fases de la relación entre el pensamiento y la palabra. En un comienzo podrá dominar el habla externa y utilizar pequeñas partes de un todo (palabras, oraciones, etc.), o bien podrá dominar un todo, como el significado de las palabras, y luego recurrir a unidades semánticas por separado.

Todos estos cambios se traducen en el hecho concreto de que el niño expresará su pensamiento en un principio a través de palabras sueltas (irá de las palabras a la sentencia) y posteriormente pasará a constituir un todo compuesto (irá de sentencias a palabras).

Así entonces, el planteamiento del autor es interesante porque evidencia que ese significado y la llegada a él es un hecho procesual. Puede ser manifestado desde distintas perspectivas: desde lo particular a lo global o por el contrario, desde lo global a lo particular.

El sujeto es capaz de participar en una determinada comunidad que le permitirá su desarrollo solo cuando puede dar cuenta real de su pertenencia a la misma.

A este respecto, Vygotsky (1995) diferencia todavía más el tipo de aportación que puede hacer el sujeto dentro de una determinada comunidad o entorno pensante. Por un lado, establece que si la aportación se hace a través del lenguaje oral, aparecerá (Vygotsky, 1995: 217):

Una sintaxis simplificada, condensada y un número muy reducido de palabras (...), pero si esa misma aportación se hace desde la lengua escrita, el habla debe explicitarse plenamente. La diferenciación sintáctica estará en su punto más alto y se utilizarán expresiones que resultarán poco naturales.

Por lo tanto, en esa manifestación del sujeto se estará dando a conocer el ligamento discursivo que lo une con el resto de una comunidad pensante. Tal ligamento puede ser lo que entiende de los discursos que se elaboran, lo que selecciona, lo que aporta o lo que desecha. Y el significado aparece precisamente porque dicho sujeto realiza una transición del pensamiento a la palabra, transición que se materializa en los significados.

Vista esta relación que el sujeto hace entre lo que comprende de los discursos de una determinada comunidad pensante y lo que a su vez es capaz

de producir, es importante recalcar la importancia que la interacción social tiene tanto para la lectura como para la escritura.

Vygotsky (1979) destaca diferentes teorías que abordan el problema del desarrollo y del aprendizaje. Frente a ello, sostiene que ambos fenómenos son simultáneos. Según el autor, el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración. Por lo tanto, aprender requiere de redes sociales y de agentes que faciliten tanto la adquisición y la creación de conocimientos como el desarrollo de los niños.

Frente a los límites entre el desarrollo y el aprendizaje, Vygotsky (1979) comienza señalando que el aprendizaje no parte en la escuela sino que se genera como un proceso constante que ya ha empezado en el entorno familiar de los niños. Por lo tanto, no es que deba oponerse o separarse el aprendizaje del desarrollo. Es necesario distinguir dos niveles a través de los cuales el aprendizaje va tomando forma. Uno de ellos se conforma a partir del nivel evolutivo real del sujeto y el segundo a partir del nivel evolutivo potencial. El primero está definido a partir del nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. El segundo se conforma a partir del conjunto de ayudas que se le pueden otorgar al niño para alcanzar un nivel de aprendizaje que esté un poco más allá de sus capacidades.

A esta diferencia, el autor la denomina “zona de desarrollo próximo”, diferencia o distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel potencial. Dicha zona define “aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario.” (Vygotsky, 1979: 133-134).

Por consiguiente, a través de este concepto, es posible no solo trazar el futuro inmediato del niño, sino también su estado evolutivo dinámico distinguiendo en ello lo que ya ha sido completado evolutivamente y lo que falta por conseguir.

La importancia de la zona de desarrollo próximo radica en el hecho de que permite comprender que el desarrollo también considera lo que se puede aprender a través de la imitación o de la cooperación con otros: “los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces el límite de sus

propias capacidades. A través de la imitación, son capaces de realizar más tareas en colectividad o bajo la guía de los adultos” (Vygotsky, 1979: 136).

Como concepto, la zona de desarrollo próximo es una herramienta útil para entender de qué modo aparece el desarrollo y el aprendizaje a través del lenguaje y, en concreto, a partir de la escritura. A este respecto Vygotsky (1979:138) señala que:

El lenguaje surge, en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna.

A partir de ese lenguaje interno y de pensamiento reflexivo, hay un desarrollo que surge gracias a las interacciones entre el niño y las personas de su entorno. En dichas interacciones, se despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está intercomunicado con las personas de su entorno o trabajando a la par con algún semejante. Con ello se quiere dar a entender que existe una unidad, que no identidad, entre los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno. Ello presupone que los unos se convierten en los otros.

Con esta perspectiva, el autor traza lo que denomina “la prehistoria del lenguaje escrito”, esto es, las formas previas que la escritura adopta hasta llegar a su completo dominio. Para comenzar con esta tarea, el autor sostiene que la escritura, en tanto actividad, se encuentra descontextualizada de las necesidades reales de los niños. Ésta se encuentra en las manos del profesor, imbuída en métodos cerrados que no se relacionan ni con las actividades letradas ni con los textos que rodean el ambiente cotidiano de los estudiantes.

Considerando este rasgo, Vygotsky (1979) sostiene que lo básico que se puede decir respecto a la escritura es que posee un simbolismo de segundo orden, que se convierte de forma paulatina en un simbolismo directo. Esto quiere decir que el lenguaje escrito “consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales.” (Vygotsky, 1979: 160).

Teniendo en cuenta este hecho, y no muy lejos tampoco de los estadios que Donald (1993) había esbozado en su teoría respecto a la aparición y

evolución de la mente moderna, Vygotsky (1979) presenta como primer estado “prehistórico” de la escritura aquel que se relaciona con los gestos y los signos visuales. Para el autor, el gesto es el primer signo visual que contiene en sí la futura escritura del niño. Los gestos constituyen una base que deriva luego en dos campos: el de los garabatos de los niños o sus dibujos y el segundo, el campo de los juegos.

En el caso del dibujo, el autor sostiene que los niños no ejecutan las partes de un dibujo propiamente dicho. Antes bien, presentan sus cualidades generales, por lo que más que dibujos lo que están presentando los niños en una primera etapa, son gestos: “al dibujar conceptos totalmente complejos o abstractos, los niños no dibujan, indican, y el lápiz simplemente fija el gesto indicador.” (Vygotsky, 1979: 163).

Sobre los juegos infantiles, Vygotsky (1979) ve en ellos el medio de desarrollo social que permite a los niños designar objetos, sustituyéndolos por otros. Los juegos y los elementos materiales que comprenden se transforman en medios simbólicos a los que los niños recurren para recrear la realidad. En este caso, son sus propios gestos y los movimientos del niño los que le permiten dotar de significado a una situación concreta.

El juego, por lo tanto, se convierte en lenguaje a través de gestos que comunican e indican el significado de los juguetes. Estos elementos adquieren poco a poco su significado, al igual que los dibujos, que apoyados originalmente por un gesto, se convierten en signos independientes.

A través del dibujo es posible entender de qué modo se produce el desarrollo. En un primer momento, los niños tienden a dibujar de memoria, es decir, se interesan más por la representación simbólica que por la reproducción exacta de lo que se les solicita. Por lo tanto, este estado ve el dibujo como una forma de comunicar solamente los rasgos esenciales de los objetos.

Una segunda etapa, que liga al dibujo con la escritura, tiene que ver con el uso de marcas sobre el papel que describen o significan algo. En este caso, el dibujo o trazo no es una representación sino otro objeto más, uno más de la misma especie del que se pretende representar. Posteriormente, aparece una tercera fase que está más ligada a los trazos. En ella, los niños de entre tres y cuatro años recurren a formas primitivas de anotación para registrar información. Se trata de trazos y de marcas que, junto al acto aparente de leer,

intentan dar a entender que se ha registrado un tipo de información que es posible comunicarla a otros.

Por lo tanto, los trazos se convierten en recursos mnemotécnicos. Esto lleva a los niños a la necesidad paulatina de diferenciación de los trazos según el tipo de información que pretendan representar.

Surge así una cuarta etapa en la que los niños comprenden que la escritura es el medio para designar objetos o acciones. Para ello, es necesario además que el niño se dé cuenta de que no solo puede dibujar para poder representar o recurrir a los gestos. Ahora tiene a las palabras para cumplir con esa tarea. Por lo tanto, se pasa del dibujo de las cosas al dibujo de las palabras.

Según el autor, a partir de estos estadios es posible entrar a la quinta fase o fase de inmersión del segundo orden. En ella, los niños se afianzan en el conocimiento y el dominio de los elementos de un sistema en que los símbolos escritos funcionan en tanto que designaciones de los símbolos verbales, teniendo como resultado la consideración de ello como un mecanismo de primer orden, al igual que ocurre con el lenguaje hablado.

Todo este conjunto de etapas lleva al autor a destacar tres conclusiones: desde su punto de vista, sería apropiado adelantar la enseñanza de la lectura y la escritura a una etapa preescolar siempre que se las aborde a partir de las necesidades del niño.

En segundo lugar, y dado que es vital considerar qué es lo que le importa a los niños, la lectura y la escritura deberían despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida.

Para terminar, Vygotsky (1979) hace una reflexión sobre la enseñanza de la escritura desde un modo natural. Con ello indica que la escritura debería cultivarse, no imponerse, es decir, trabajarse desde la cotidianidad de elementos que rodean el vivir común de los niños. En definitiva: enseñar el lenguaje escrito y no la escritura de letra.

Hasta aquí se han esbozado las etapas que interrelacionan el dibujo y la escritura con el fin de defender la necesidad de un enfoque social respecto al desarrollo del lenguaje. Se han determinado además, cuáles son las

características de la mente letrada, que en palabras de Olson (1999), constituyen la capacidad para abordar y crear diversos tipos de información. Ahora resta por señalar de qué modo puede abordarse el impacto de lo social sobre el lenguaje y, en concreto, cuáles son los mecanismos que existen para llevar a cabo un análisis de las producciones escritas.

Para tal efecto, se recurre a la teoría del interaccionismo socio-discursivo desarrollada por Bronckart. Dada la amplia génesis de la teoría, se hará a continuación un esbozo de las principales ideas y conceptos que le han ido dando forma, a saber, la idea de género, propuesta por Bajtín (1982), de signo ideológico (Voloshinov, 1992) o de la teoría de la actividad vinculada al quehacer de Leontiev (1969).

2.1.2.3. La perspectiva social: el enfoque socio-discursivo de Bronckart.

El propósito de la obra de Bronckart (2007) tiene que ver con el establecimiento de las relaciones que existen entre las actividades humanas, los textos y los discursos a fin de manifestar cómo están vinculados el lenguaje, el pensamiento y el actuar humanos.

Para explicar tal hecho, analiza los fundamentos del interaccionismo social, es decir, la relación que tiene el sujeto con la sociedad. Dichos fundamentos establecen que (Bronckart, 2007):

- La construcción del pensamiento consciente debe relacionarse con la contribución del mundo de los hechos sociales y de las obras culturales.
- El desarrollo humano es visto como un fenómeno complementario entre los procesos de sociabilización y los procesos de individuación.
- La evolución humana debe ser entendida como un proceso dialéctico e histórico.

Ahora bien, cuando a esta perspectiva de desarrollo social se le agrega el análisis de las producciones discursivas, Bronckart señala que es posible distinguir al menos, tres planos (Bronckart, 2007):

a) Lo que se construye: en toda producción es posible distinguir un actuar verbal y un tipo de discurso, En el primer caso, el actuar verbal puede

manifestarse de forma oral o escrita. En ellos es posible distinguir unidades comunicativas globales que se distribuyen en múltiples géneros socialmente indexados y adaptados a una situación comunicativa dada. Respecto a los tipos de discurso, el autor señala que tienen que ver con las formas lingüísticas caracterizadas por restricciones de selectividad de las unidades morfosintácticas utilizadas, por ser limitados en número ya que traducen o semiotizan los mundos discursivos creados por la humanidad y porque están compuestos de signos con función declarativa y pragmática.

b) Cómo se construye: en este caso se hace referencia a los procesos de transmisión y de reproducción de los elementos reseñados anteriormente. En concreto, se trata del análisis de: i) los procesos de los adultos para integrar a los recién llegados a las redes de pre constructos colectivos (análisis de actividades conjuntas); ii) los procesos de educación formal y de sus dimensiones didácticas; y iii) los procesos de transacción social empleados en las interacciones cotidianas entre personas dotadas de un pensamiento consciente y de las evaluaciones que llevan a cabo para controlar y hacer evolucionar las prácticas de cada uno.

c) Efectos: se refiere a las consecuencias que ejercen la transmisión de los pre constructos colectivos en la constitución y el desarrollo de las personas. Por lo tanto, se tienen en cuenta aspectos tales como el análisis de: i) las estructuras y los procesos que los organismos humanos comparten con otros organismos vivos; ii) condiciones de manifestación del pensamiento consciente, es decir, análisis de cómo los sujetos se relacionan con los géneros y los tipos de discurso; iii) condiciones de desarrollo de las personas en todas sus dimensiones a lo largo de sus vidas; y iv) análisis de los mecanismos con los que cada persona colabora para la transformación permanente del contenido de los pre constructos colectivos.

Todos estos elementos permiten a Bronckart abordar las producciones discursivas. Sin embargo es vital para el autor señalar que existen algunas nociones que permiten entender de qué modo el discurso se relaciona con su marco de producción. Entre ellas es posible destacar las siguientes (Bronckart, 2007:72-79):

- a) Actuar: designa todo comportamiento activo de un organismo. El ser humano recurre al actuar comunicativo verbal que utiliza signos organizados en textos que le permiten construir un espacio gnoseológico, es decir, mundos de conocimientos independientes de las circunstancias de la vida individual. Existen dos tipos de actuar: i) general: que se refiere a las actividades colectivas, esto es, a aquéllas de cooperación y de colaboración de los individuos con el medio; y ii) verbal: cuya función primordial es garantizar el entendimiento para la realización de las actividades generales ya que permiten su planificación, regulación y evaluación.
- b) Textos: son los correspondientes empírico-lingüísticos de las actividades verbales desarrolladas por un grupo. Constituyen una unidad comunicativa y en ellos es posible distinguir tanto el actuar general, el actuar verbal, así como las modalidades de sus interacciones con el actuar general.
- c) Género: uso que los individuos hacen del lenguaje en situaciones concretas. También se relaciona con las prácticas y con los procesos verbales por oposición a la idea de la lengua como sistema. Entre sus características es posible mencionar los siguientes aspectos: i) cambian con el tiempo o la historia de las formaciones socio-culturales; ii) pueden despegarse de las motivaciones que los generaron; iii) pueden volverse autónomos y expresar otros fines; iv) no es posible clasificarlos de una forma estable y definitiva; y v) coexisten en el entorno verbal y se acumulan en un subespacio de pre constructos humanos que se denomina intertexto.

Del conjunto de estos conceptos, el autor enfatiza la importancia del género, pues a través de él se desarrolla una ocasión para los aprendizajes sociales ya que actúa como mediador entre las representaciones individuales y colectivas. No obstante, no debe olvidarse que el cometido general del interaccionismo socio-discursivo tiene que ver con el análisis de las producciones discursivas, a la luz de los procesos de cooperación que los sujetos tienen frente a un determinado contexto.

Dado que como teoría se nutre de diversas fuentes, es importante establecer de algún modo cuáles son sus raíces y frente a qué movimientos se opone o a partir de cuáles genera nuevas ideas.

2.1.2.3.1. Contraste con los paradigmas cognitivos.

Señalar las fuentes del interaccionismo socio-discursivo implica en gran medida responder a preguntas que tienen que ver con la forma en que se construyen los conocimientos humanos, con las condiciones a través de las que estos conocimientos pueden constituir un factor de desarrollo y también, con el hecho de indicar para quién y para qué se arma esa red de saberes. Intentar responder a cada una de estas cuestiones lleva a Bronckart a cuestionarse cuál es la función del lenguaje.

En su trabajo de 2004, Bronckart señala que ésta puede ser comprendida a partir de dos hechos. Por un lado, como representación del mundo, es decir como fenómeno secundario. Sin embargo, también puede verse el lenguaje como fuente de interacción social. En esa función, lo crucial es establecer la formación del sujeto a partir de instancias colectivas, por ejemplo, a través de la interacción social, los usos particulares de la lengua y la interiorización de elementos sociales.

Por lo tanto, la producción verbal ha de ser considerada en el marco del análisis de la actividad humana en general. Ello implica refutar la posición lógico-gramatical que establece como única función del lenguaje la de ser un reflejo secundario de las estructuras cognitivas, principalmente a partir de la revisión de las obras de Coseriu, Humboldt y Saussure.

Bronckart (2004) sostiene que la actividad de lenguaje es creadora de las significaciones propiamente humanas. En esta defensa, recurre a la obra de Voloshinov (1992), fundamentalmente para demostrar la existencia de tipos de discurso que tienen como función la de servir de conexión entre las representaciones individuales y las colectivas.

En la obra de 2008, Bronckart indica que, desde la perspectiva lógico-gramatical, se ha vinculado al lenguaje con un mecanismo secundario de traducción de ideas. Tal perspectiva se fundamenta en dos bases: por un lado, el lenguaje es visto como un conjunto de unidades de pensamiento estables y, a la vez, se considera como un medio para reformatear dichas unidades de pensamiento. Es decir, se ve al lenguaje como a un conjunto de unidades únicas y universales, situación que no consideraría ni los elementos sociales ni semióticos de la comunicación.

Bronckart (1992) analiza la relación entre lenguaje y acción desde el punto de vista del cognitivismo, mediante una revisión de los postulados de Piaget; sostiene que esta teoría considera el conocimiento como una reorganización en el plano de las representaciones y, por ende, necesario recurrir a abstracciones. Se trata de operaciones a partir de las representaciones que el propio sujeto ha forjado, pero funciona solo si se integran significantes claramente diferenciados. Con ello se quiere decir que las operaciones no son accesibles a la consciencia y ésta solo se concretaría únicamente a través de verbalizaciones o mecanismos de segundo orden. Por otra parte, se ve el lenguaje como una categoría de índices dependiente de un sistema cognitivo con funcionamiento universal.

Bronckart (1992), por lo tanto, va más allá de las propuestas de Piaget en cuanto que éstas parten de lo empírico y porque poseen una fuerte impronta biologicista. Ello quiere decir que no relacionan la actividad cognitiva con otro tipo de determinantes, como por ejemplo, los históricos, los sociales o los discursivos. Así también, los postulados piagetianos reducen la conducta humana a partir de la construcción de conocimientos formales, a-históricos. Por lo tanto, ven en el desarrollo una acción regular y necesaria.

Por lo tanto, esta perspectiva excluye de su objeto de estudio lo relacionado con la práctica, esto es, con todo aquello que tenga que ver con decisiones, intenciones, motivaciones, razones para actuar, negociación de normas, etc.

Desde este punto de partida, Bronckart (2007) considera el interaccionismo socio-discursivo a través de tres principios:

- a) La evolución del pensamiento consciente solo ha de considerarse como un aspecto de la problemática general de la evolución del universo.
- b) La evolución humana debe ser entendida como un proceso dialéctico e histórico, hecho que se traduce en el desarrollo de la consciencia y de una función histórica.
- c) Esta perspectiva rechaza toda concepción esencialista de lo humano.

En síntesis, el interés de Bronckart (2007) radicaré en la acción y su relación con el pensamiento, en concreto, como un hecho que permite la intercomprensión entre los individuos.

Para poder sustentar dicha idea, el autor recurre en su teoría a las ideas de Bajtín (1982), Leontiev (1969) y Voloshinov (1992), tal como se detalla en el siguiente apartado.

2.1.2.3.2. Aportes generales de las obras de Bajtín, Voloshinov y Leontiev.

2.1.2.3.2.1. La noción de género y su relación con el estudio de las producciones lingüísticas.

Como se ha detallado hasta el momento, la propuesta de análisis de los discursos y de sus correspondientes acciones, lleva a Bronckart a distinguir claramente tres niveles de interacción (Bronckart, 2007):

Nivel 1: Lo que se construye a través de las actividades colectivas.

En este nivel, el autor recurre a dos conceptos: por un lado destaca la importancia del actuar verbal, hecho que puede adoptar tanto la forma oral como escrita. Este elemento es definido a partir de unidades comunicativas globales que se distribuyen en múltiples géneros socialmente indexados y adaptados a situaciones concretas.

Así también, hace referencia a los tipos de discurso. De ellos señala que son formas lingüísticas caracterizadas por restricciones de selectividad de las unidades morfosintácticas utilizadas. Son limitados en número porque traducen o semiotizan los mundos discursivos creados por la humanidad y están compuestos de signos con función declarativa y pragmática.

Nivel 2: Cómo se construye (Procesos de transmisión y de reproducción de los pre constructos reseñados anteriormente).

Dentro de este nivel, Bronckart (2007) da cuenta de los siguientes elementos que es posible separar y analizar:

- a) Procesos de los adultos para integrar a los recién llegados a las redes de pre constructos colectivos (análisis de las actividades conjuntas).
- b) Características de los procesos de educación formal y de sus dimensiones didácticas.
- c) Procesos de transacción social empleados en las interacciones cotidianas entre personas dotadas de un pensamiento consciente y de las evaluaciones que llevan a cabo para controlar y hacer evolucionar las prácticas y los conocimientos de cada uno.

Nivel 3: Efectos que ejerce la transmisión de los preconstructos colectivos en la constitución y el desarrollo de las personas:

- a) Análisis de estructuras y de procesos que los organismos humanos comparten con otros organismos vivos.
- b) Análisis de las condiciones de manifestación del pensamiento consciente, esto es, examen de cómo los sujetos se relacionan con los géneros y los tipos de discursos.
- c) Análisis de las condiciones de desarrollo de las personas en todas sus dimensiones a lo largo de sus vidas.
- d) Análisis de los mecanismos con los que cada persona colabora para la transformación permanente del contenido de los preconstructos colectivos.

La acción combinada de estos tres niveles hace posible evidenciar de qué modo se genera el conocimiento humano.

Tal entramado se basa en múltiples aportaciones, entre las que es posible destacar en primer lugar la de Bajtín (1982). Si Bronckart (2007:79) concibe los textos como “el producto de la aplicación de mecanismos estructurantes diversos, heterogéneos y, a menudo, optativos, mecanismos compuestos de operaciones diversas y optativas que se llevan a cabo utilizando recursos lingüísticos, que en general compiten entre sí”, necesita una base que le permita entender de qué modo las producciones discursivas se ven influenciadas por lo social.

En concreto, el autor recurre a la noción de género para señalar la organización particular de los productos lingüísticos en función de la actividad

humana en la que se integran. Bajtín (1982) sostiene que constituyen los datos objetivos de una lengua ya que permiten inferir el funcionamiento de la misma. Si esto es así, es posible entonces distinguir dos tipos de discursos: los discursos primeros que definen la organización sintáctica y de vocabulario según su pertenencia a distintas microestructuras o usos sociales. También están los discursos segundos referidos a la formación de nuevos tipos de organización con el fin de favorecer la intercomprensión más amplia (se relacionan sobre todo con discursos escritos y se caracterizan por establecer una distancia explícita en relación con la situación concreta de enunciación).

Por lo tanto, a través de la noción de género es posible llegar a una idea de actividad significativa determinada por el mundo humano o el conjunto de actividades sociales en las que se hallan integradas las producciones verbales discursivas.

Concretamente, Bronckart (2007) sostiene que el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de textos que pueden ser orales o escritos, concretos y singulares, que pertenecen a los participantes de una u otra esfera social de la praxis humana. Por ello, su contenido, su estilo verbal y los aspectos vinculados a la totalidad del texto serán elementos específicos de las producciones de interacción de distintas esferas del quehacer humano.

Siguiendo el concepto de género planteado por Bajtín (1982), Cassany (2005) indica que éstos poseen las siguientes características:

- a) Son dinámicos: es decir, son formas retóricas desarrolladas a lo largo de la historia que estabilizan la experiencia y dan coherencia y significado a la acción de autores y de lectores.
- b) Están situados: son formas retóricas enraizadas en un lugar geográfico, en un ámbito cultural, idiomático y en un contexto circunstancial. Por lo tanto, tienen un punto de vista claramente definido.
- c) Desarrollan un propósito: se utilizan en la comunidad social para conseguir un fin concreto, algo que es importante para sus autores y lectores.
- d) Están organizados en forma y contenido: conocer un género exige dominar su contenido (lo que se puede decir y en qué orden) así como su forma (cómo se dice)

- e) Delimitan comunidades discursivas con sus normas, conocimientos y prácticas sociales.
- f) Constituyen y reproducen estructuras sociales: conforman grupos profesionales o sociales a los que otorgan cierto estatus e identidad.

Dentro de esta misma línea, Bronckart (2007), establece que los géneros son sistemas que cumplen con una triple acción. La primera de ellas es cognitiva, ya que contribuyen a constituir y formalizar el conocimiento de una disciplina y determinan los procedimientos para obtener y comunicar la información nueva para cada disciplina. La segunda función es interpersonal, ya que los géneros construyen la identidad del autor como miembro perteneciente a una comunidad discursiva concreta. Finalmente, hay una función socio-política que contribuye a establecer el estatus de cada persona dentro de su comunidad.

Por lo tanto, la aportación del concepto de género a la teoría del interaccionismo socio-discursivo pasa por el establecimiento de estas tres funciones que vinculan las producciones discursivas de una comunidad con fines específicos que tienen una repercusión social. Dicha repercusión tiene también su asidero en otro concepto, propuesto por Voloshinov (1992): el signo ideológico.

2.1.2.3.2.2. El signo ideológico: formación y desarrollo del pensamiento humano. Análisis descendente de las producciones lingüísticas.

En términos generales, el alcance de la obra de Voloshinov (1992) puede relacionarse con los siguientes postulados:

- a) Toda producción es de naturaleza semiótica. Ello quiere decir que las ideas remiten a referentes cuya realidad es independiente y de un orden diferente al mundo de los conocimientos.
- b) Los “signos-ideas” no pueden emanar de una conciencia individual ya que son producto de la interacción social y están condicionados por ello. Tienen un carácter dialógico ya que se inscriben en un horizonte social y se dirigen a un auditorio concreto.

c) El discurso interior, el pensamiento o la conciencia, presentan un carácter social, semiótico y dialógico.

Por lo tanto, la postura se centra en: i) las condiciones y los procesos de interacción social (análisis de las formas precisas de expresión); ii) formas de enunciación que materializan o semiotizan las interacciones sociales; y iii) organización de las unidades-signos dentro de esas formas. De allí entonces que su análisis se relacione con una perspectiva diferencial y comparativa.

A través de su obra, Voloshinov cuestiona las condiciones de surgimiento y de funcionamiento de los fenómenos propiamente humanos, es decir, de los mundos de obras, de la cultura y del pensamiento consciente en el ámbito individual.

Un problema central que aborda Voloshinov es el del significado. Para tal efecto, propone los siguientes conceptos (Voloshinov, 1992):

- a) Intercambio comunicativo como actividad semiótica.
- b) Heteroglosia: o vida del signo dentro del contexto social. Con este concepto, Voloshinov pretende explicar que cada sociedad utiliza el mismo signo y dentro de un mismo signo, se entrecruzan muchas interpretaciones.
- c) Revaloración o re-evaluación: es el elemento central en el cambio de significación.

Voloshinov (1992:16) sostiene que “los signos están abiertos a significar aquello que la clase social en cuyo seno se produce o expresa en general de manera más o menos consciente”.

Por lo tanto, la teoría de Voloshinov establece que es imperioso entender que todas las significaciones de una sociedad están configuradas en varios discursos socioculturales que luchan por la definición de cada signo. De allí entonces que toda producción humana en cuanto signo, esté más allá de cualquier tipo de fenómeno de la naturaleza, de objetos técnicos o de productos de consumo.

Dentro de esta postura, Voloshinov (1992) sostiene que el signo tiene como funciones específicas: i) ser reflejo de la realidad; ii) ser parte material de esa realidad; iii) surgir solo en un territorio interindividual, es decir, dentro de un

espacio de organización social; iv) dar forma y organizar la conciencia individual; y v) ser el fenómeno ideológico por excelencia.

A partir de estas funciones del signo, el autor se interesa también por el medio en que se desarrolla el conocimiento, en concreto, concibe la comprensión en los siguientes términos: “la comprensión del signo es el proceso de relacionar un signo dado que tiene que ser comprendido con otros signos ya conocidos; en otras palabras, la comprensión responde al signo mediante otros signos ya conocidos” (Voloshinov, 1992: 34).

La comprensión es para este autor una especie de cadena, un transcurrir de un eslabón sónico a otro. En dicho proceso, no hay rupturas y la cadena jamás se sumerge en una existencia interior no material. Dicha cadena se tiende entre las consciencias y, por lo tanto, los signos surgen solamente a partir de la interacción entre consciencias individuales.

El signo o expresión sónica está sujeto a un recorrido de dos direcciones: o bien va hacia el sujeto o parte de éste hacia la ideología. En el primer caso, el enunciado busca expresar los signos internos a través de signos externos y exige del oyente una comprensión estrictamente psicológica, es decir, aquella que relaciona los elementos externos con el contexto interior. En cambio, en el segundo caso, lo que se necesita es una comprensión estrictamente ideológica y temático-referencial del enunciado.

Con todos estos conceptos, se entiende que el énfasis recaiga en los procesos de interacción de los sujetos como elementos pertenecientes a un conjunto mayor que enmarca sus producciones discursivas. A través de la interacción y del uso de la palabra (Voloshinov, 1992: 121):

Me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, a fin de cuentas, desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra es el puente construido entre el yo y el otro (...) La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor.

Sin embargo, cabe preguntarse en qué medida pueden analizarse las interacciones sociales que permiten dar forma a esa conciencia individual.

A partir de una crítica a la obra de Voloshinov, Bronckart (2007) establece que es posible llevar a cabo un análisis considerando las esferas ya

mencionadas: la dimensión de la vida social, el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los efectos de las mediaciones formativas.

En definitiva, la relación entre las teorías de Voloshinov y de Bronckart se explica a partir de la idea que establece que los fenómenos humanos solo pueden ser aprehendidos si se considera su función sociológica, lingüística y psicológica. Asimismo, ambas teorías ven al sujeto como una voz que se desliza entre fronteras. Estas fronteras o intersecciones móviles constituyen el sujeto social cuyo conocimiento, conciencia, verdad y ser nunca están fijados ni dados del todo en un espacio, en un tiempo o en un lugar para siempre. De allí entonces que el sustrato para la conformación del sujeto sea el del signo ideológico, ya que este se presenta como un reflejo de la realidad, como una parte material de esa realidad y como elemento que da forma y origina la conciencia.

2.1.2.3.2.3. La teoría de la actividad: relación con el accionar humano.

Hasta el momento se han mostrado los principales puntos de la teoría de Voloshinov. Al respecto, las ideas que la conforman pueden sintetizarse a través de los siguientes puntos (Voloshinov, 1992):

- El individuo como autor de sus ideas y persona responsable por sus pensamientos y deseos es un fenómeno estrictamente socio-ideológico.
- La conciencia de la individualidad con sus derechos internos es de carácter ideológico, histórico y está totalmente condicionado por factores sociológicos.
- Todo signo es social en cuanto tal, y un signo interno no lo es menos que el externo.
- Se deduce la oposición entre un individuo natural y la persona. El primero es el individuo natural aislado, no integrado al mundo social, tal como lo conoce un biólogo, mientras que la persona o individuo aparece como una superestructura ideológica y semiótica que está por encima del individuo natural.

Es posible indicar que el sustento de la teoría de Voloshinov pasa por las interacciones que desarrolla el sujeto en entornos sociales para la generación de conocimientos.

Se ha dicho además que esa interacción está mediada por actividades colectivas entre las que es posible distinguir las de tipo verbal.

Frente a este planteamiento, Leontiev (1969) parte por destacar las aportaciones que esas interacciones tienen sobre el desarrollo y la conformación de los sujetos. En concreto, sostiene que el trabajo es el elemento que diferencia al hombre del resto de las especies.

En el desarrollo de estas actividades, el hombre lleva a cabo un cambio de la naturaleza a partir de unas necesidades concretas lo que conlleva la aparición de fenómenos exteriores, ya sea de tipo cultural o espiritual. Esto trae consigo el desarrollo del individuo a través del ejercicio del pensamiento personal y de todas aquellas generaciones que lo han antecedido.

De allí entonces que Leontiev (1969) sostenga que las capacidades del hombre no se transmitan por herencia. Por el contrario, el autor sostiene que se desarrollan a partir de procesos continuos de apropiación de elementos culturales de generaciones anteriores.

La asimilación cultural sucede como un proceso activo por parte del hombre. Es un proceso que se apoya en la creación de instrumentos que representan, por una parte, características exclusivas de la especie humana, y por otra, la evolución de las operaciones laborales en el ser humano.

Además, la asimilación cultural a través del desarrollo de instrumentos permite la reestructuración de capacidades motrices y superiores, tal como ya se ha comentado anteriormente, a partir de los estados evolutivos propuestos por Donald (1993).

A partir de esta asimilación, Leontiev (1969) sostiene que el desarrollo del hombre se encuentra mediatizado por sus relaciones interpersonales. Dicha asimilación puede tener lugar, ya sea por simple imitación, a través de la educación escolar o a partir de la auto- instrucción. Todos estos procesos requieren la transmisión activa de los conocimientos.

Siguiendo esta línea argumental, el autor llega al concepto de actividad, concepto que es posible distinguir en función de las motivaciones o fines que puede perseguir la especie humana: nutrición, reproducción, evitar el peligro,

etc. y también en función de la región del mundo (objetos o acontecimientos) a los que se orientan los organismos vivos. En el caso de las especies organizadas socialmente, (y particularmente en el caso de las especies humanas), la actividad se desarrolla a través de acciones, esto es, una descomposición funcional en (sub)estructuras de comportamientos orientados por metas y basados en los usos reglados del grupo.

En resumen, las acciones aparecen como modalidades sociales prácticas a través de las cuales se llevan a cabo las actividades. Además de estos dos elementos, Leontiev (1969) distingue un tercero. Este elemento está constituido por operaciones que se definen como los actos o competencias prácticas que se ponen en juego en el marco de la acción.

Dentro de esta misma línea, Bronckart (1992: 38-41) se sitúa en el campo del lenguaje y lo relaciona con el concepto de acción. Frente a tal relación, propone la siguiente tesis:

En el marco de las formas de vida organizadas propias de la especie humana, la producción de acciones con sentido supone que las personas que interactúan establezcan un acuerdo sobre las condiciones de las situaciones de acción (...). En este sentido, la actividad significativa constituye el médium a través del cual (y en el que) se lleva a cabo esta necesaria intercomprensión.

Bronckart (2007) indica la existencia de una actividad discursiva que aparece como la materialización de un hacer comunicativo, es decir, un proceso cuya finalidad es establecer un acuerdo mínimo entre los miembros de un grupo en base al cual el acontecimiento-acción se transforma en una acción con sentido.

Teniendo en cuenta esta tesis, Bronckart (2007) sostiene que el hacer comunicativo introduce un elemento intermedio entre la señal y la respuesta, en este caso, una proposición que se negocia y discute a nivel social, respecto a las modalidades de correspondencia entre la señal y el mundo. En otros términos, el hacer comunicativo consiste en la elaboración de los interpretantes que se encuentran en el núcleo de todo sistema semiótico.

Estas distinciones llevan a Bronckart (2007) a separar las siguientes funciones o elementos relacionados con el lenguaje:

- a) Función ilocutoria: esta función se relaciona con el hecho de que el lenguaje es básicamente una actividad en la que se emiten pretensiones de validez relativas.
- b) Función productora de signos: producción de entidades formales que rige la relación entre las producciones sonoras y las representaciones del mundo.
- c) Organización de los lenguajes: a este respecto, el primer elemento citado por el autor es el concepto de discurso con el fin de hacer referencia a modalidades de estructuración de la actividad discursiva mediante la cual se integran los aspectos ilocutorios y locutorios. Son en concreto, modalidades que dicen el mundo al actuar en el mundo. A continuación y siguiendo la obra de Bajtín, Bronckart se refiere a los discursos primeros y a los discursos segundos. En el caso de los primeros, se hace referencia al intercambio dialogal cotidiano, hecho que Bronckart (2007) denomina como “discursos estructurados a la acción”. En el caso de los discursos segundos, tales como la narración o el discurso teórico, entre otros, hay una distancia respecto a la acción y están sometidos a un elemento estructurador propio, convencional y de naturaleza específicamente discursiva. Por lo tanto, para el autor se trata de “discursos estructurados en acción”.

2.1.2.3.3. El interaccionismo socio-discursivo.

A partir de las distinciones conceptuales hechas con la base de las teorías de Voloshinov y de Leontiev, Bronckart (1992:41-45) sitúa el desarrollo del interaccionismo socio-discursivo en el hecho de que

Los discursos y los signos que organizan constituyen las únicas formas de materialización de la actividad discursiva (las lenguas y su “sistema” no son sino productos cognitivos de nuestras capacidades de abstracción y generalización); por tanto, son ellos los que constituyen el objeto fundamental de las ciencias del lenguaje.

Tal concepción le permite sostener que lo social es el factor que potencia el desarrollo de los sujetos y del conocimiento humano, puntualizados a través de tres hipótesis que se detallan en el siguiente apartado.

2.1.2.3.3.1. Importancia de lo social en el desarrollo del pensamiento humano.

Tres son las tesis que Bronckart (2008) sostiene respecto a la influencia de lo social en el desarrollo de conocimientos humanos y en concreto, en el papel que el lenguaje desempeña en este sentido. En concreto, sostiene que los procesos de apropiación y de interiorización de los fenómenos lingüísticos son fuente u origen de los fenómenos del pensamiento, hecho que queda manifiesto a partir de las siguientes tesis:

Tesis 1

La apropiación y la interiorización de los signos lingüísticos es constitutiva de las unidades de pensamiento o noesis: Esta tesis tiene su asidero en los postulados de Saussure, en concreto, en el carácter inmotivado, radicalmente arbitrario y discreto del signo lingüístico.

Estas características serían las que explicarían que la interiorización de los signos provoque una transformación decisiva del psiquismo heredado que constituye la delimitación y la estabilización de unidades representativas. Dado el carácter inmotivado, los signos interiorizados confieren al funcionamiento psíquico una autonomía real respecto a los parámetros del medio. Luego, como elementos radicalmente arbitrarios y en tanto que se originan en el uso social, los signos someten las representaciones individuales a una reorganización que no es la natural. Asimismo, dado su carácter discreto, el signo impone una delimitación y una reunión de las diversas imágenes mentales que un ser humano puede construirse en su interacción solitaria.

Por lo tanto, “desde esta perspectiva, los signos son, pues, entidades de representación dobles o desdobladas; se presentan como envolturas que agrupan representaciones individuales, o, también, como representaciones (sociales) de representaciones (individuales)” (Bronckart (2008: 13-17).

El carácter de los signos se entiende además por su ser discreto, es decir, por el hecho de que sus significantes están “recortados” en unidades discontinuas, y la interiorización de tales significantes implica necesariamente una interiorización correlativa de su significado: el papel característico de la lengua frente al pensamiento no es el de crear un medio fónico material para la expresión de las ideas, sino el de servir de intermediaria entre el pensamiento y

el sonido, en condiciones tales que su unión lleva necesariamente a deslindamientos recíprocos de unidades.

A partir de esta cita, Bronckart (2008) destaca la idea de que ese pensamiento amorfo original toma una forma discontinua a través de porciones de formas representativas que se encuentran reorganizadas en significados y, por este mismo hecho, están erigidas en verdaderas unidades representativas.

Tesis 2

La apropiación y la interiorización de las estructuras lingüísticas originan la organización de esas unidades en un pensamiento consciente, que funciona a partir de un régimen de implicación de significantes.

Bronckart (2008) señala que es de las evaluaciones predictivas de la acción humana, y solo de ellas, de donde puede emerger la lógica de las implicaciones de significaciones que caracteriza el pensamiento consciente humano.

Tesis 3

La práctica, la apropiación y la interiorización de los tipos de discurso son los que originan diversos tipos de razonamientos humanos.

Bronckart (2008: 13-17) acaba señalando que “la práctica de los géneros de textos constituye una ocasión de aprendizajes sociales que tienen que ver con la adaptación del actuar lingüístico a las diversas formas de actuar ordinario”. En concreto, se busca dar a entender que al (re) producir un tipo de discurso, el agente debe proceder a la planificación interna de los segmentos en cuestión, aprendiendo así a ejecutar esos procesos indisolublemente mentales y verbales como son los razonamientos: razonamientos prácticos implicados en las interacciones dialogales; razonamientos causales-cronológicos implicados en los relatos y narraciones y razonamientos de orden lógico y/o semi-lógico implicados en los discursos teóricos.

Además, Bronckart (2008) sostiene que si bien la práctica de los tipos contribuye al desarrollo de componentes esenciales de la persona, ejerce también un efecto en contrapartida sobre los tipos mismos, en tanto constructos sociales necesariamente evolutivos.

En síntesis, cada una de estas tres tesis busca caracterizar la actividad de noesis (concebir, razonar y juzgar) como productos de la interiorización de las propiedades de la semiosis: la operación de concepción o de delimitación-estabilización de las unidades de pensamiento es el producto de la interiorización de los signos, en tanto entidades representativas radicalmente sociales; la operación de juicio es el producto de la interiorización de las estructuras predictivas que remiten a las relaciones accionales y, por último, la operación de razonamiento es el producto de la interiorización de las estructuras discursivo-textuales.

Por lo tanto, Bronckart (2008) destaca la idea de un trabajo formativo del ser humano, que empieza con una confrontación con el medio físico y a la vez con el conjunto de preconstructos socio-semiótico-culturales elaborados por las generaciones precedentes. En concreto, el hombre está enfrentado en particular a las formas de actividades colectivas instrumentales, tal como han sido elaboradas en las formaciones sociales existentes en su entorno humano. Asimismo, está confrontado a las palabras y a los textos/discursos que comentan esas actividades y que son portadores de significaciones producidas en el marco de la lengua natural de ese mismo entorno.

Todas estas transformaciones por las que debe pasar el ser humano se ven reforzadas por la educación formal o escolar, que busca hacer entrar a los estudiantes, y al niño en concreto, en una segunda línea de desarrollo que es la adquisición, reproducción y transformación de las significaciones sociales construidas en la historia del grupo.

2.1.2.3.3.2. La acción con sentido: propuestas de análisis.

Es importante ahora preguntarse qué esferas del accionar humano son susceptibles de análisis a través del interaccionismo socio-discursivo.

En términos generales, Bronckart expone en su trabajo de 2008 los siguientes apartados para el análisis:

- Los constructos históricos de constancia general: géneros.
- Concreción y restricción de una lengua natural dada.

- Acción verbal, es decir, las unidades psicológicas sincrónicas y la asociación que existe entre ellas.
- El texto empírico: el producto y el correlato de la acción verbal.
- La estructura interna de los textos: i) infraestructura textual; ii) mecanismos de textualización; y iii) mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa.
- Operaciones psicológicas que subyacen a los fenómenos lingüísticos.

Lo que se propone es un análisis descendente porque lo primero que se considera son las propiedades del conjunto de las dimensiones del entorno de la actividad discursiva. En segundo lugar, el análisis considera elementos tales como: i) propiedades globales o antropológicas; ii) propiedades de niveles internos; y iii) relación con la lengua particular.

Finalmente, el análisis considera los elementos y las unidades que crean sentido dentro del texto.

Para su aplicación, cada uno de estos elementos se localiza en diferentes dimensiones que permiten comprender el impacto de las acciones verbales y generales en relación a un contexto específico.

Las dimensiones son:

a) Esfera social.

Lleva a cabo el análisis de los productos empíricos que debido a elementos sincrónicos y preestructos históricos son susceptibles de ser analizados. En esta esfera es posible distinguir, por ejemplo, el tipo de actividades colectivas a y las marcas de relación en comportamiento y valores.

Además, aparece la actividad verbal dentro del esquema de la lengua natural, así como la clase de textos y las estructuras colectivas de conocimiento.

b) Procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta dimensión aborda la incorporación de los recién llegados o menos expertos en las esferas sociales y mecanismos de participación en las actividades verbales.

c) Efectos producidos por las mediaciones formativas.

Análisis de las transacciones sociales o intercambios comunicativos que se encuentran dentro de distintas esferas sociales con el fin de señalar los roles que cada sujeto desempeña.

En su conjunto, las dimensiones mencionadas pretenden definir de qué modo se va del actuar socializado al actuar comunicativo. Las primeras son actividades generales no verbales, cuya principal función es la de cooperación. En el caso del actuar comunicativo, la función se relaciona con la de ser un soporte al desarrollo de las actividades generales, ya que sirven de medio para su planificación, regulación y evaluación.

Por lo tanto, el texto se concibe como la realización de los campos de la actividad y de la acción y en concreto, como el correspondiente empírico/lingüístico de las actividades verbales de un grupo.

Dada la importancia del análisis textual para el desarrollo de esta investigación, se presentan a continuación los elementos que son necesarios para la evaluación puntual de los elementos que constituyen la producción textual.

2.1.2.3.3.3. Niveles de análisis del discurso.

Considerando la propuesta de análisis descendente de Bronckart (1992), se considera como elementos imprescindibles para el estudio de la constitución de los textos los siguientes:

a) Creación de un corpus de textos auténticos.

Este método implica la recolección de un amplio número de textos, ya sean orales o escritos, producidos en el marco de diversas actividades. Dichos textos pueden provenir de situaciones “ecológicas” (grabaciones de producciones orales *in situ* o mediante la recogida de textos ya escritos) o de situaciones experimentales (producciones orales o escritas que responden a una consigna determinada). A la par, se recogen datos sobre los diferentes parámetros que constituyen la situación de producción: tipo de interacción social en la que se inscribe la actividad discursiva, roles atribuibles al agente y a sus destinatarios, meta que se persigue, espacio- tiempo de la actividad, etc.

Sin embargo, este procedimiento, en palabras del autor, solo permite formular hipótesis relativas al mundo social y a la parte del mundo objetivo que está constituida por los parámetros del propio acto de producción verbal.

b) Estudio de las características y de la distribución de los signos.

Es una segunda fase y consiste en estudiar en profundidad las características y la distribución de los signos (o unidades lingüísticas) que aparecen en cada texto. En primer lugar, se trata de identificar los tipos de unidades observables para proceder más adelante a aplicar diversas técnicas de análisis estadístico que permiten evaluar la distribución de cada unidad y su poder discriminativo (respecto a los textos que pertenecen a otros grupos).

Posteriormente, se aplica un análisis cuantitativo y cualitativo de co-ocurrencia e interdependencia entre unidades relativamente específicas y se propone sobre esta base un listado del conjunto de unidades relativamente específicas que definen de manera ideal un tipo de discurso y las situaciones en que se han producido.

Finalmente, esta fase permite distinguir los textos homogéneos o unidades textuales concretas que aparecen en un único tipo de discurso y los textos heterogéneos que integran varios tipos de discursos diferentes.

c) Identificar valores que toman las unidades en el marco de la organización de los discursos.

Este elemento implica formular un modelo de las operaciones discursivas, es decir, un modelo de los distintos procedimientos de tratamiento de los mundos, cuyos rastros objetivos son las unidades lingüísticas. En esta fase se identifican tres niveles de operaciones discursivas: i) operaciones de referencia: operaciones mediante las cuales el agente, al implicarse en una actividad discursiva, actualiza (o construye) los conjuntos de representaciones de las variables de los dos mundos contextuales y del mundo referencial. Estos procedimientos consisten en atribuir una “pertinencia” contextual y/o referencial a los parámetros disponibles en el marco extradiscursivo; ii) operaciones de estructuración discursiva: corresponden a las operaciones relativas a la selección de un tipo de discurso en uso dentro de la lengua. Entre las operaciones de este nivel, Bronckart (1992) destaca las siguientes: a) anclaje: se refieren a la especificación de las modalidades que puede presentar el acto enunciativo en cuanto a la distancia que establece respecto al mundo social, por una parte, y al mundo objetivo, por otra. Estos procedimientos conducen a la constitución de un mundo ficticio (o mundo discursivo) al que se articula cada tipo (mundo interactivo reformulado, mundo narrativo, mundo teórico, etc.); b) planificación: procedimientos que permiten la esquematización de los mundos discursivos descritos anteriormente.

Los mundos discursivos constituyen representaciones lexicalizadas del referente y se organizan según un plan en el que aparece una estructuración general que depende de los procesos de convencionalización propios del tipo (esquemas narrativos o lógico argumentativos, por ejemplo, y también una superestructura específica que se deriva de la actualización concreta del esquema en el marco de un discurso particular; y c) referencia: tienen que ver con la organización de las diferentes “temporalidades” que se articulan en el discurso: temporalidad del acto de enunciación, que incluye no solo el tiempo del estado inicial (intervención discursiva), sino también el de los estados sucesivos del acontecimiento discursivo y de los desfases pro-activos, es decir, la relación entre esta temporalidad básica y la temporalidad global del mundo discursivo construido (por ejemplo: en 1924; “Érase una vez”, etc.).

d) Textualización.

Este nivel se refiere al conjunto de procedimientos mediante los cuales el agente decide explicar (“marcar”) al lector potencial los elementos de estructuración de su producción verbal para asegurar la legibilidad del texto.

Estas operaciones se consiguen, por ejemplo, a través de los procedimientos de conexión que incluyen un conjunto de marcas de jerarquización de los niveles que se ponen en juego sucesivamente en la producción verbal: conectores y organizadores textuales; segmentación y marcaje de párrafos, marcaje externo de los discursos, etc. También están los procedimientos de cohesión que incluyen un conjunto de marcas que distribuyen y coordinan las zonas de “actuación”, es decir, el conjunto de actantes y actuantes circunstanciales que pone en escena la producción verbal (gestión eventual de la polifonía) entre otros. Finalmente, están los procedimientos de modalización que incluyen un conjunto de marcas que traducen las complejas formas de relación que el agente intenta establecer entre su punto de vista como agente, el punto de vista a partir del cual se ha construido el mundo discursivo y el punto de vista de los actantes puestos en escena en ese mundo (explicitación del rasgo del narrador o del enunciador de un discurso teórico, explicitación de las tomas de postura o sentimientos del agente, solicitud del destinatario, atribución de intenciones y motivos a los actantes puestos en juego en el discurso).

Bronckart (2008) puntualiza todavía más el análisis de los textos. En concreto, sostiene que el análisis de los textos se basa en el reconocimiento de las operaciones que subyacen a los tipos de discurso en los siguientes términos:

a) Análisis de los mundos virtuales o sistemas de coordenadas formales.

Son diferentes de los sistemas de coordenadas de los elementos representados (en donde, por supuesto, se despliegan las acciones de agentes humanos). Así también estos mundos virtuales han de exhibir el tipo de relación que mantienen con esos procesos de la actividad humana.

En consecuencia, la primera distinción pasará por el reconocimiento del mundo ordinario o representado de los agentes humanos frente a los sistemas virtuales creados por la actividad lingüística de los procesos discursivos.

b) Explicitación de las coordenadas generales que organizan el contenido temático de un texto y las coordenadas generales del mundo ordinario en el cual se despliega la acción lingüística de la que el texto proviene.

Las coordenadas pueden presentarse como separadas claramente de las coordenadas del mundo ordinario de la acción lingüística. Por lo tanto, la organización de los mundos discursivos se rige o ha de hacerlo a partir de una organización espacio-temporal que especifique el tipo de división operada. En algunos casos, la organización ocurre como si los hechos hubieran pasado, hecho que está apoyado por elementos o fórmulas que marcan temporalidad.

Sin embargo, la separación puede no intervenir explícitamente y las coordenadas que organizan el contenido temático del texto se presentan necesariamente conjuntas a las de la acción lingüística.

También puede suceder que las representaciones movilizadas a partir del momento no se anclen en ningún origen específico y se organicen, por lo tanto, en la referencia más o menos directa de coordenadas generales del mundo de la acción lingüística en curso.

Por lo tanto, en este caso, los hechos se presentan como accesibles en el mundo ordinario de los protagonistas de la interacción lingüística; no son contados, sino mostrados o incluso expuestos. (Distinción básica entre mundo contado y mundo comentado).

c) Señalar las operaciones de explicitación de la relación con los parámetros de la acción lingüística en curso.

En palabras de Bronckart (2008), dichos parámetros tienen que ver más específicamente, por un lado, con la relación entre las diferentes instancias de agentividad (personajes, grupos, instituciones, etc.) y su inscripción espacio-temporal, tal como se movilizan en un texto, y, por otro lado, con los

parámetros físicos de la acción lingüística en curso (agente, productor, interlocutor eventual y espacio-tiempo de producción).

A partir de estos elementos o parámetros, dentro de un texto o de alguno de los segmentos que lo constituyan, la relación que sus instancias de agentividad mantienen con los parámetros materiales de la acción lingüística, puede estar sometida a las siguientes posibilidades: o bien las relaciones son explícitas entre los agentes y los parámetros materiales de la acción lingüística, o bien la relación no es explicitada, lo que implica una indiferencia o independencia con los parámetros de acción lingüística.

Según el autor, en el primer caso, el texto moviliza o implica los parámetros de la acción lingüística bajo la forma de remisiones deícticas a esos mismos parámetros que están integrados al propio contenido temático; y, en consecuencia, hay que acceder a sus condiciones de producción para interpretar completamente dicho texto (por ejemplo, “ayer vine aquí”). En el segundo caso, en el texto se presenta una relación de autonomía respecto a los parámetros de la acción lingüística y su interpretación no requiere entonces de ningún conocimiento de las condiciones de producción. Ejemplo: Fidel Castro tomó el poder en Cuba en 1959.

En consecuencia, el análisis de los textos debe considerar un cruce entre dos variables: primera, si hacen referencia a mundos del exponer o del narrar y segunda, si los hechos presentados tienen relaciones de implicación o de autonomía respecto a la acción lingüística. Por lo tanto, el autor sostiene que es posible distinguir cuatro tipos de mundos (Bronckart, 2008: 9-13):

- Mundo del EXPONER implicado.
- Mundo del EXPONER autónomo.
- Mundo del CONTAR implicado.
- Mundo del CONTAR autónomo.

d) Separación de formas lingüísticas.

Luego de la distinción del tipo de mundo y de las relaciones que los hechos mantienen con la acción lingüística, el autor indica la necesidad de separar las formas lingüísticas que movilizan a dichos mundos. Y no solo eso, destaca

además la necesidad de definir el tipo de operaciones psicológicas que son elementos organizadores, a priori, y de carácter universal (i.e. independientes de cada una de las lenguas naturales).

No obstante, a partir de este hecho, el autor sostiene que existe una clara oposición entre estos elementos de carácter universal y aquéllos relacionados con las marcas lingüísticas que traducen los mundos.

En este último caso, hay una clara dependencia de las propiedades específicas de las lenguas naturales. Frente a esto, Bronckart (2008) introduce la distinción entre architipo psicológico y tipo lingüístico. En este último caso, se hace referencia al tipo de discurso tal como se encuentra semiotizado en el marco de una lengua natural, con sus propiedades morfosintácticas y semánticas particulares.

En el caso de los architipos psicológicos, se hace referencia a una entidad abstracta o un constructo que es el tipo de discurso aprehendido desde el único ángulo de las operaciones depuradas de la semiotización particular que les confieren necesariamente las formas específicas de recursos morfosintácticos movilizadas por una lengua natural para traducir un mundo. Esta interrelación entre architipos y mundos es resumida por el autor a partir de la siguiente tabla (Bronckart, 2008: 9-13):

	Coordenadas generales de los mundos.		
Relación con el acto de producción.		Conjunción. EXPONER.	Disyunción. CONTAR.
	Implicación.	Discurso interactivo.	Relato interactivo.
	Autonomía.	Discurso teórico.	Narración.

Tabla nº 10: Architipos y mundos textuales, Bronckart, 2008.

A este respecto, (Bronckart, 2008: 12) acaba señalando que recurre a la noción de discurso ya que

Remite más profundamente al proceso de verbalización del actuar lingüístico o de su semiotización en el marco de una lengua natural. Pero este proceso se realiza manifiestamente según diversas modalidades (descriptibles en términos de operaciones) que se expresan con formas lingüísticas relativamente estables, ejerciendo presiones mayores sobre la distribución y las condiciones de empleo de las unidades, lo cual justifica

que se hable de tipos de semiotización o de tipos de discurso. Tales tipos constituyen en otros términos formatos del establecimiento de las unidades de una lengua (vertiente significante), que traducen los pocos formatos que organizan los intercambios verbales humanos, o intercambios interindividuales de representaciones (vertiente significado).

Finalmente, el autor se vale de una perspectiva vygotskiana para enfatizar que los tipos de discurso son formas lingüísticas primeras que se han co-construido con las actitudes enunciativas que traducen; el uso de esos tipos y esas reflexiones evaluativas que a ellos se refieren produjeron conocimientos generales (lo que es contar, comentar, etc.), y por último, esos conocimientos han brindado secundariamente marcos interpretativos capaces de ser proyectados sobre cualquier tipo de producción textual.

En definitiva, el vínculo que establece el interaccionismo socio-discursivo entre actividad verbal, textos y discursos se reconoce a partir de las operaciones verbales presentes en la producción textual. Dichas operaciones dan forma a los diferentes niveles del texto, a saber: su infraestructura verbal o los mundos virtuales que presenta. Ayudan además a la coordinación de los mecanismos de textualización regidos en concreto por la conexión y la cohesión y finalmente, se materializan a través de los mecanismos del compromiso enunciativo.

Se ha reseñado hasta aquí el impacto en el desarrollo evolutivo que las actividades lingüísticas han podido propiciar a lo largo de la historia de la humanidad. Para tal efecto se ha destacado en especial la importancia que el concepto de “sistemas de representación externa” tiene en la creación y la negociación del conocimiento.

Frente a tal concepto se ha dicho que su impronta tiene que ver con el reformatear la mente y presentar, en definitiva, un sistema observable que permite difundir la información a mayor velocidad y entre un número de personas considerable.

Así también, se ha querido dar cuenta de los estadios de desarrollo que se pueden observar respecto al dominio de la escritura. Para ello, se analizó el concepto de “zona de desarrollo próximo”, propuesto por Vygotsky con el fin de recalcar que desarrollo y aprendizaje corren a parejas con la intervención e inmersión social de los niños.

A partir de este concepto, se presentó el interaccionismo socio-discursivo como aquella teoría que engarza las actividades sociales con las lingüísticas. Tal presentación no habría sido posible sin la revisión de otras teorías al servicio del planteamiento de los postulados de Bronckart. Cabe destacar entre ellas, las aportaciones de Voloshinov y su idea del “signo ideológico” o los postulados de Leontiev y su teoría del actuar humanos.

Resta por conocer cómo se puede abordar el análisis de la producción escrita dentro de los contextos educativos, no solo en cuanto a los procesos y los productos implicados, sino también respecto al desarrollo de opiniones o pensamientos en torno al tema de la escritura.

Para tal efecto, la propuesta analítica se centrará en el comentario de dos conceptos: uno, el de la composición escrita para hacer mención de las formas de trabajo y de evaluación de los procesos y productos de la escritura. Además, se hará una revisión de las llamadas “teorías implícitas” a fin de establecer de qué modo es posible analizar los pensamientos de diversos agentes respecto a las actividades de escritura.

A continuación, se detallará ambos conceptos.

2.2. LA ESCRITURA Y SU ESTUDIO DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR.

Entre los conceptos y enfoques referidos a la escritura que se han tratado hasta el momento es imprescindible recordar, sobre todo, aquéllos que la ven como una actividad situada y en estrecha relación con las competencias.

Respecto al primer enfoque, y hecha la consideración concerniente a la actividad de comprensión de información escrita, la escritura se presenta como “situada”, en tanto que se conjugan en ella factores que tienen que ver, por ejemplo, con: i) contextos diversos de producción; ii) usuarios diferentes; iii) multiplicidad de textos que pueden crearse; y iv) modos diversos de acercarse a la información escrita, etc. (González, 2009) Tal orquestación de factores hace de la escritura una actividad que requiere de un procedimiento y de unos productos que estén en estrecha relación con la capacidad de resolver problemas de ámbito social, que pasen, necesariamente, por el tratamiento y la transformación de unas fuentes de información a otras.

Así pues, la escritura puede ser relacionada con las competencias en tanto recurre a una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que han de coordinarse y ponerse al servicio de la resolución de un determinado problema. Tal vínculo ha sido estudiado a partir del desarrollo de diversos modelos teóricos que dan cuenta del funcionamiento de la escritura, y, en especial, de aquellos elementos que son preponderantes para su funcionamiento. Entre dichos modelos, se destaca el propuesto por De Beaugrande & Dressler (2005), en primer lugar, por la serie de factores a los que recurre para definir la noción de texto. Además de ello, el modelo recalca la preponderancia de tres principios comunicativos que son los de eficacia, efectividad y adecuación, como elementos que ponen en concierto las demandas de producción del texto con las características que éste ha de cumplir para poder ser comprendido.

Teniendo en cuenta los datos que se desprenden de esta investigación, y considerando que la meta general de esta tesis tiene que ver con la descripción de las actividades y pensamientos de alumnos y de profesores respecto a las tareas de escritura, es decir, las acciones que obliguen a los estudiantes a utilizar y transformar información de una fuente para poder comunicarla según las demandas de una situación comunicativa específica, el modelo que también se rescata para este trabajo es el propuesto por Bereiter y Scardamalia (1987).

La elección de este modelo pasa, entre otras razones, por: i) la preponderancia otorgada a los elementos cognitivos y metacognitivos referidos a la escritura como medios de coordinación de los procesos y de los productos que pueden reconocerse en cada una de las etapas que requieren las actividades de escritura, esto es, la planificación, la textualización, la revisión y la edición; ii) la necesidad de autorregular todo el proceso, hecho que lleva a quien escribe a desarrollar una actividad en ausencia de un receptor que puede o no conocer, a señalar qué se sabe de la información que se pretende comunicar y a organizar el contenido a partir de la aplicación de estrategias tales como la aplicación planes de selección o de responder a preguntas; y iii) la importancia que otorga a la corrección durante todo el procedimiento, hecho que se relaciona con los objetivos que se plantean con anterioridad.

No obstante, la razón principal de la elección del modelo propuesto por Bereiter y Scardamalia (1987), pasa por la distinción entre dos tipos de perfiles

de escritores. Por un lado, el de “decir el conocimiento”, que muestra una escritura que no obedece a una planificación previa y con una activación de conocimientos previos de la memoria que no evidencian ningún tipo de orden respecto a los contenidos que se pretende comunicar. En cambio, el otro perfil, el de “transformar el conocimiento,” indica la capacidad para producir un tipo de escritura que atiende a una meta específica, esto es, a la necesidad de resolver un problema. Esta situación tiene como consecuencia la necesidad de relacionar los espacios referidos al control y a la preparación de los contenidos con aquéllos vinculados a la generación de una imagen del texto que se pretende construir, a los objetivos que el mismo persigue o a la consideración de los lectores en potencia de dicho material.

Así, también, el supuesto teórico que se adopta para este trabajo es el propuesto por el Grupo DIDACTEXT (2003), principalmente porque enmarca la actividad de la escritura dentro de tres contextos implicados: el social, el situacional y el físico. Dicha interrelación considera al escritor como un productor y regulador de sentido, hecho que pasa por estimar la importancia de elementos tales como la motivación, la afectividad, las creencias y actitudes, así como la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas.

La mirada del modelo está puesta en la relación que ha de existir entre unos sujetos y un ambiente específico, con el fin de describir y analizar qué tipos de contextos rodean a las personas a la hora de transformar información y de producir textos escritos.

Dado que existe una relación entre diferentes contextos, la escritura, según el modelo, evidencia una serie de fases, dentro de las cuales es posible reconocer, por una parte, la impronta de las estrategias cognitivas y metacognitivas y, por otra, la relación que se entabla entre la escritura y la comprensión de la información escrita.

Una primera fase comprende el acceso al conocimiento. La relación entre escritura y comprensión pasa por la necesidad de buscar información, rastrear conocimientos previos pertinentes o definir características de los posibles lectores. En una segunda etapa, se lee para saber: predomina la escritura de esquemas y resúmenes como medio para organizar y transformar contenidos. Luego, está la producción textual. En esta etapa se lee para escribir y la escritura aparece en borradores o textos intermedios. Finalmente,

los autores del modelo destacan la existencia de una fase de revisión. En ella, se lee para criticar y revisar, por lo que la escritura se evidencia a través del texto producido y del comentario y la reflexión de los errores que se hayan podido detectar. Lo que se rescata del modelo DIDACTEXT es que sigue un planteamiento procesual de la composición escrita, ya que considera en cada fase del proceso un producto concreto que ayuda a llegar hasta el producto final: el texto definitivo.

En definitiva, la importancia de los tres modelos reseñados tiene que ver en especial por el vínculo que se hace entre elementos asociados a la producción del texto, casi de forma aislada, como lo es el modelo de De Beaugrande y Dressler, (1982) con la capacidad que ha de tener el escritor para transformar ciertos contenidos al servicio de un contexto y una consigna específicos.

A continuación, se presenta un concepto que de algún modo rescata los principales puntos de estos tres modelos. Dicho concepto es el de la “composición escrita”, que en términos generales, pretende señalar de qué modo pueden llevarse a cabo y evaluarse las actividades de escritura dentro del aula.

2.2.1. La escritura como actividad de composición escrita.

Para comprender el sentido que el concepto de “composición escrita” posee es necesario destacar, por una parte, los contextos que es posible reconocer a la hora de producir textos escritos, y, por otra, señalar los alcances que ellos tienen en los escenarios educativos.

En términos generales, Camps y Ribas (2000) sostienen que la composición escrita es un proceso que pasa por la consideración de los siguientes elementos: i) la representación de la tarea; ii) usos y análisis de formas lingüísticas referidas a contextos sociales y culturales diferentes; iii) la creación de contextos para escribir y aprender a escribir; iv) un acercamiento a una amplia gama de textos; y v) la enseñanza de distintos tipos de géneros a partir de una interacción verbal constante.

De todos los elementos mencionados, las autoras destacan en especial la interacción que debe mantenerse entre los agentes que llevan a cabo las

tareas de composición, principalmente para realzar la dimensión social que lleva aparejada toda producción escrita.

La interacción pasa por considerar los siguientes aspectos (Camps, 1994): los intercambios sociales en el desarrollo mental del sujeto, los procesos de contextualización y descontextualización del lenguaje escrito (reflejo de una compleja red de relaciones socioculturales en las que es posible distinguir múltiples voces), y las aportaciones de lo oral (considerado por la investigadora como un habla interiorizada que implica siempre un proceso de reformulación cooperativo). De este modo, la interacción implica los beneficios cognitivos que trae aparejados el lenguaje escrito. Tales beneficios se relacionan con la separación inmediata del contexto, hecho que redundará en el fortalecimiento de operaciones abstractas mediante las que el sujeto es capaz de controlar, gestionar y jerarquizar los signos que produce o que recibe.

Para Cassany (1999), la composición escrita puede ser definida como la actividad que permite a los redactores aprender sobre sí mismos y sobre su mundo. Para que ello ocurra, la escritura debe ser abordada desde diferentes esferas sociales, que no solo impliquen a la escuela sino también a las actividades de ocio.

Como actividad, la composición escrita conlleva una acción lingüística, una intención, una contextualización (es decir, la presentación y manejo de marcas relacionadas con un contexto específico) y la visión de la escritura como un proceso dinámico y abierto.

Por lo tanto, para Camps (1994) y Cassany (1999), la composición escrita supone, al igual que los modelos teóricos adoptados para la presente investigación, la orquestación de diversos contextos.

En dichos contextos, es posible, por ejemplo, hallar al menos dos tipos de funciones asociadas a la escritura (Cassany, 1999). Por un lado, está la función intrapersonal, orientada a satisfacer una necesidad personal. Dentro de ella aparecen subfunciones tales como: i) registrativa: destinada a la conservación de datos; ii) manipulativa: cuyo fin consiste en ampliar información de fuentes diversas para resolver diferentes tipos de problemas; y iii) epistémica: vinculada con la generación de opiniones que no existían en las fuentes de información con las que se trabajaba.

Por otra parte, aparece la función interpersonal de la escritura, que, a su vez, se encuentra vinculada con las siguientes subfunciones: i) comunicativa: destinada al intercambio de información con otro en un contexto específico; ii) organizativa: relación con actividades de clasificación de información; y iii) estética o lúdica, relacionada con fines de diversión y placer.

Sea cual sea la función que se asigne a la escritura, la composición escrita debe pasar necesariamente por la regulación del tipo y la cantidad de información que se pretenda comunicar. Por lo tanto, asume, según Camps (1994), que los contextos asociados a la producción escrita pueden ser vistos bajo los siguientes prismas:

- Contexto como situación: la situación es entendida por la autora como un marco de situaciones objetivas. En concreto, se hace referencia a “lo que está pasando”, y, por ende, a la naturaleza de la acción social que está teniendo lugar.
- Contexto como comunicado: Es referido por la autora a partir de aproximaciones diversas: i) desde el punto de la actividad retórica, como creadora del conocimiento social; ii) desde la perspectiva del conocimiento de la realidad que se construye socialmente con el uso de sistemas de símbolos que son inherentemente retóricos; y iii) a partir de la consideración del origen de la dimensión retórica que se halla en las funciones neuropsicológicas que dan lugar a esquemas mentales de significado.
- Contexto como texto y tarea: referidos al propósito y a la finalidad del escrito
- Contexto como interacción, situación, y como hecho literario.

De cada una de estas perspectivas, Camps señala que la escritura, en tanto composición escrita puede ser definida a partir de tres áreas de estudio (Camps, 1994):

a) La escritura como actividad cognitiva: Desde este prisma, el contexto se considera como la interacción dinámica entre la memoria a largo plazo, el proceso de pensamiento, la expresión lingüística y el entorno de la tarea. Tal perspectiva da lugar a: el contexto como escritor, el contexto como tarea y el contexto como texto.

b) La escritura como acto social: en este caso, el contexto es visto como: i) una situación social impuesta que condiciona las funciones y los usos del lenguaje escrito, y, a su vez como ii) las interacciones que acompañan el proceso de escritura y que definen la interacción entre el escritor y el lector a través del texto. Esta orientación da lugar al contexto como situación y al contexto como interacción.

c) La escritura como proceso social: en este caso, se parte de la concepción de la escritura como fenómeno de alfabetización inserto en un sistema económico, religioso y sociocultural. Este enfoque da lugar al contexto como hecho literario.

Tales estimaciones respecto a las áreas de estudio desde las que es posible abordar la escritura, nuevamente hacen pensar en la idea de competencia. La relación entre composición escrita y competencia radica en la consideración de elementos que se relacionan, a saber, con conocimientos, actitudes y habilidades, que deben ser vistos a partir de contextos definidos. En ellos, intervienen elementos cognitivos, aspectos de resolución de elementos vinculados a lo social, como puede ser tener en cuenta la audiencia de un determinado tipo de texto y elementos de índole cultural. Lo que destaca Anna Camps, por lo tanto, son las variables que intervienen a la hora de llevar a cabo tareas de composición escrita.

2.2.1.1. Fundamentos del concepto de actividad de composición.

A partir de las consideraciones respecto al contexto y las perspectivas desde las que es posible abordarlo, Camps y Ribas (2000) señalan que toda actividad de composición escrita requiere, para su aplicación, la observación de aspectos tales como el énfasis en el proceso de composición.

En este caso, es importante tener una clara representación de la tarea o el uso y el análisis de formas lingüísticas referidas a contextos sociales y culturales diversos. Así, también, es necesario crear contextos para escribir y aprender a escribir, acercarse a una amplia gama de textos y procurar la enseñanza de géneros diversos, a partir de una interacción verbal continuada.

El proceso propuesto por las autoras no es ajeno al modelo que establece el Grupo DIDACTEXT (2003). Las fases de la composición textual consideran

los siguientes hechos: i) Preparación: se refiere a la representación de la tarea. Para que ello ocurra, es necesario formular un proyecto de escritura y responder a la pregunta de ¿qué tenemos que hacer? Asimismo, esta primera fase pasa por la formulación de objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, esta etapa supone la consideración de criterios de realización y de evaluación. ii) Realización: en este caso, las acciones que se distinguen son en primer lugar, la escritura del texto. Dicha operación supone una planificación de contenidos, de planteamiento de una situación discursiva (intención, destinatarios, enunciadores, etc.), la textualización y la revisión.

Es por ello por lo que Camps y Ribas (2000) sostienen la necesidad de precisar cómo se ha de organizar la tarea: ¿de forma individual, por grupos, mixta?

La realización comprende, además, la atención hacia las actividades de sistematización de los contenidos. Éstos pueden ser temáticos, es decir, estar referidos a la información que se ha de explicitar, ya sea a través de mapas conceptuales, esquemas, guiones, etc., y, a la vez, los temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, es decir, al análisis de textos de referencia, la aplicación de ejercicios específicos, etc.

Como en la fase anterior, existe una evaluación que considera, por ejemplo, la observación de los procesos que siguen los alumnos, ya sea a través de pautas o abiertas, la interacción con el profesor y los compañeros y evidentemente, la revisión de los textos con ayuda del docente, pautas de análisis, en grupo, etc.

Finalmente, la composición escrita pasa por un proceso de iii) evaluación. En este caso, los elementos que pueden evaluarse son, al mismo tiempo, la tarea o proyecto y los aprendizajes adquiridos. En el primer caso, la valoración trata de responder a preguntas tales como: ¿qué hemos hecho? y ¿cómo es el texto? Respecto al aprendizaje, la pregunta que se aplica es la de ¿qué hemos aprendido?

Teniendo en cuenta este esquema, Camps y Ribas (2000) se preguntan cómo evaluar el proceso de composición escrita. Para tal efecto, se valen de la evaluación formativa que considera los siguientes aspectos:

- a) Texto producido más borradores: en este caso, lo que se analiza es: i) la imagen externa del texto; ii) el contenido (considerado siempre a partir de la intención del lector o la función del texto); y iii) cohesión y corrección de elementos formales, tipográficos y de estructura textual.
- b) Proceso de composición (conjunto de operaciones e interacciones): en este caso se tiene en cuenta: i) el texto como indicador de las operaciones a las que se ha recurrido para poder producirlo; y ii) el comportamiento del escritor mientras lleva a cabo la tarea. Esto quiere decir que es necesario tener conciencia de las acciones que desarrolla el sujeto que escribe a fin de describir y conocer dichos procedimientos. Su evaluación puede permitir un mayor control ya sea a partir de pautas o de cuestionarios que guíen la acción de los alumnos.
- c) Proceso de aprendizaje: (elementos procedimentales y conceptuales): Se refiere a los métodos que permitan detallar qué acciones son las que desarrollan los alumnos para obtener o no ciertos resultados.

Se presentan a continuación dos elementos importantes para el tratamiento de la escritura dentro del contexto escolar, contexto que es motivo central de análisis para la presente investigación. Dichos elementos son por una parte, la noción de tareas y, por otro, las formas a través de las cuales es posible evaluar las actividades de composición escrita.

2.2.1.2. Noción de tarea y su relación con la escritura.

Examinar la escritura bajo la égida del concepto de tarea pone de manifiesto la necesidad de un análisis de las acciones que se llevan a cabo en contextos escolares, considerando, entre otros factores, su relación con el currículum. Por lo tanto, el objetivo de este apartado será el de determinar los contextos que se desprenden del análisis de la práctica educativa.

Para tal efecto, se tomará como referencia la obra de Gimeno (1988) a fin de determinar tanto los tipos de tareas que pueden analizarse, como la relación que las mismas tienen con las decisiones de los docentes.

La noción de tarea.

Para Gimeno (1988), las tareas deben ser vistas desde el punto de vista de las actividades y de las decisiones que los docentes llevan a cabo en los contextos educativos. Un primer acercamiento al concepto sostiene que las tareas (Gimeno, 1988: 248-255):

Son prácticas configuradas por un diseño interno de alguna forma; prácticas que se han generado como patrones de comportamiento en los profesores, elaborados por algunos en concreto, diseñadas por colectivos docentes, aprendidas de otros, reproducidas de los libros de texto y guías de los profesores, etc. Los esquemas prácticos se pueden diseñar *ex novo*, pero muy fundamentalmente son aprendidos y reproducidos, aunque sean objetos de una modulación particular en el estilo idiosincrático de cada profesor o en cada circunstancia institucional.

A partir de esta estructura se distinguen elementos que hacen de la tarea una actividad. Entre ellos, el autor menciona: i) la permanencia; ii) un cierto orden; y iii) su relación con ciertos objetivos. Como actividad, la tarea hace alusión también al modo en que cristaliza el proceder del currículum a partir de las interacciones cotidianas que los profesores mantienen con sus alumnos.

Toda esta estructura permite distinguir el énfasis de las acciones que se llevan a cabo dentro del aula. Así, el énfasis puede recaer en elementos tales como: i) la serie de actividades que definen un microambiente y el ambiente general de una clase; ii) la repetición de secuencias de tareas que ayudan a configurar una metodología que lleve a conseguir metas permanentes; iii) la mediación de la absorción peculiar que hacen los alumnos de la escolaridad y del currículum; iv) la consideración del estilo de los profesores y la articulación de sus competencias profesionales puestas en vigor a través de esquemas implícitos o explícitos; v) la interacción de planteamientos didácticos y curriculares con aspectos organizativos del sistema escolar; y vi) la consideración del significado personal y social de las tareas, ya sea que se las aborde desde el punto de vista de su contenido, a través de sus pautas de comportamiento exigido, o por el tipo de relaciones sociales que puedan llegar a fomentar.

De lo anterior se desprende entonces que una función importante de las tareas sea la de modelar los ambientes de aprendizaje respecto al nivel cognitivo y a la interacción social. Esto ocurre porque las tareas constituyen marcos de comportamiento estable que precisan las condiciones en la selección, adquisición, tratamiento, utilización y valoración de los contenidos que el currículum puede ofrecer. A partir de esta consideración, el autor realiza una primera clasificación de las tareas tomando como criterio los niveles cognitivos de actividad que el currículum pueda proponer. Así, es posible distinguir los siguientes tipos (Gimeno, 1988):

- a) Tareas de memoria. En las que se espera de los alumnos que reconozcan o reproduzcan información previamente adquirida, referida principalmente a nombres, hechos y datos.
- b) Actividades de procedimiento o de rutina. Consisten en la aplicación de fórmulas o algoritmos que llevan a una determinada respuesta.
- c) Tareas de comprensión. Se requiere que los alumnos reconozcan información a fin de que puedan dar a conocer su propia versión de la misma. Este tipo de tareas requiere la aplicación de procedimientos extrapolables a situaciones diversas. En síntesis, se trata de tareas que pretenden generar estrategias o resultados partiendo de la captación de la estructura semántica de contenido.
- d) Tareas de opinión. A través de ellas, los alumnos deben mostrar sus reacciones personales y preferencias sobre algún contenido específico. Se trata de actividades con resultados abiertos, escasamente predecibles, que incluso no precisan la comprensión del material aunque en el resultado puede apreciarse si se hace relación al mismo o no.

En su conjunto, los tipos de tarea afectan también al modo de actuar de los alumnos ya que (Gimeno, 1988: 270- 271):

Sugiere al alumno cómo ha de aprender, de qué forma hacerlo, cómo cumplimentar un trabajo, con quién hacerlo, qué rendimiento se considera más valioso (...) y lo que se espera de él; en definitiva, qué aptitudes y patrones de conducta pasan a ser los que producen más éxito en los contextos educativos, introyectando todo ello en valores de referencia para el propio autoconcepto personal como aprendiz y en diferentes áreas curriculares.

Desde el punto de vista de los profesores, las tareas permiten entender el modo en que se construye la práctica, ya que para estos agentes las tareas se presentan como una herramienta que ayuda a dirigir la acción. Asimismo, las tareas se presentan como elementos que traducen el currículum en una serie de actividades prácticas que se prolongan durante el tiempo.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, Gimeno distingue por una parte, las diferentes actividades que afectan al quehacer de los docentes y de los alumnos en los contextos educativos. Por otra parte, da cuenta en concreto de las dimensiones que son consideradas en el diseño de las tareas académicas tal como lo evidencian las siguientes tablas (Gimeno, 1988: 288-290; 335-338):

Tipo de actividad.	Descripción.
Actividades de enseñanza.	1. Preparación previa al desarrollo de la enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> • El profesor recuerda o aprende nuevos contenidos. • Planificación de actividades metodológicas, experiencias de observación, de laboratorio, etc. • Preparación, selección o construcción de materiales didácticos. • Repasar el libro de texto y/o las guías didácticas para el profesor.
	2. Enseñanza a los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • Explicaciones orales, demostraciones, síntesis, etc. • Diálogos con los alumnos, discusiones sobre los contenidos, etc.
	3. Actividades orientadoras del trabajo de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • Dar instrucciones de cómo han de realizar los alumnos una actividad, un ejercicio, distribuir tareas, etc. • Dar instrucciones de cómo utilizar instrumentos, aparatos, materiales, etc. • Organizar y guiar grupos de trabajo. • Organizar el espacio, disponer de materiales, de laboratorios u otros.
	4. Actividades extraescolares: <ul style="list-style-type: none"> • Acompañar a los alumnos en salidas, excursiones, visitas a museos, etc. • Organizar clubes, talleres, etc. • Preparar sesiones de cine, audiciones, funciones de teatro, etc.
	5. Actividades de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de pruebas, controles, etc. • Realización o vigilancia de exámenes y pruebas, etc. • Corrección de exámenes, ejercicios, cuadernos, etc. • Discusión de los resultados de la evaluación, comentario de ejercicios, etc. • Pasar las calificaciones a los registros o expedientes de los alumnos.

Actividades de supervisión y vigilancia.	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de las entradas y salidas al aula y al Centro. • Vigilancia de alumnos durante el recreo. • Vigilancia de comedores y otros espacios.
Atención personal y tutorial al alumno.	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar con los alumnos sus problemas personales estén o no relacionados con asuntos de la clase. • Tratar dificultades que tengan los alumnos, ocasionadas por cuestiones escolares. • Aclarar y resolver problemas a nivel de grupo. • Hablar con los padres respecto a la marcha académica y comportamiento de sus hijos. • Organizar juegos en los recreos. • Dar orientaciones sobre estudios o salidas profesionales.
Actividades de coordinación y gestión en el centro.	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones de Jefatura de Estudios, coordinador de área, ciclo, etc. • Reuniones con profesores del ciclo o del área. • Reuniones con el director, Jefe de Estudios, etc. • Reuniones de Claustro, Consejo Escolar, etc. • Contactos con la administración para resolver trámites administrativos, etc. • Confección de horarios, selección de libros de texto, etc.
Tareas mecánicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Pasar lista en clase. • Llevar el registro de la biblioteca. • Contestar cartas, requerimientos administrativos, etc. • Hacer fotocopias, pasar documentos a ordenador, etc. • Reparar materiales, instrumentos, etc.
Actividades de actualización.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de libros o revistas profesionales, sin relación con la preparación inmediata de las clases. • Asistencia a conferencias sobre temas profesionales. • Asistencia a cursos de perfeccionamiento, escuelas de verano, etc. • Seminarios permanentes o grupos de trabajo con otros compañeros.
Actividades culturales personales.	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades culturales: música, cine, etc. • Lecturas: periódicos, libros, etc. • Deportes.

Tabla nº 11: Clasificación general de las actividades de los profesores.

Dimensión de la tarea.	Descripción.	Elementos implicados.
1. Contenido.	Tópico, habilidad o destreza curricular cubierto o focalizado, total o parcialmente, por la actividad. Vaciado del contenido de información que cubre.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación epistemológica del contenido: datos, hechos, conceptos, teoría, estructuras conceptuales. Contenidos desconectados o trabados entre sí, valoración de componentes, ponderación de diversos contenidos dentro de una tarea o a través de actividades concatenadas, etc. • Valor cultural de los contenidos: introducción de aspectos históricos, génesis de corrientes, hallazgos, significación social de las aportaciones culturales y científicas. • Relevancia de los aprendizajes inferidos para la vida exterior a la escuela, tratándose de la educación obligatoria. Sentido propedéutico de los aprendizajes para otros niveles

		<p>o materias versus sentido terminal para el alumno que aprende.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actualidad y vigencia científica o cultural del conocimiento o habilidad abarcados por la tarea, si no se trata de revisiones históricas. • Valoración del contenido cubierto en la planificación de la tarea y a la luz del proceso que se sigue en la enseñanza.
2. Ordenación de los contenidos.	Elemento de referencia en torno al que se estructuran los contenidos de la unidad didáctica abarcados por una o más tareas entrelazadas: intereses de los alumnos, problema social, tópico de la asignatura, estructura o mapa conceptual, etc.	
3. Capacidad de interrelacionar contenidos.	La interrelación puede ser entre contenidos de la misma área o de materias diferentes; interrelación de los contenidos con la experiencia personal y culturalmente cercana. Capacidad de explotación de la tarea en distinto tipo de situaciones o áreas del currículum, materias, etc.	
4. Papel del alumno.	Qué se espera de ellos o se pretende desarrollar. Claridad de lo que la tarea se propone realizar.	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de aprendizaje estimulados por la actividad o tarea: memorístico, comprensión significativa de lo que se aprende, integración de informaciones, expresión personal, estímulo a la originalidad, resolución de problemas, etc. • Conexión de la experiencia académica con la experiencia previa, bien sea con la pertinente a un tipo de conocimientos previos de la misma materia o área, bien sea apelando a las experiencias personales. Detección de concepciones erróneas, etc. • Comprensividad en cuanto a tipos de aprendizajes que teóricamente abarca: intelectuales, afectivos, sociales, motores. • Análisis de objetivos previsiblemente afectados o cubiertos, de acuerdo con las condiciones en las que se realiza.
5. Motivación.	Elemento que se despierta en el alumno o grupo de alumnos como garantía de la riqueza de los procesos anteriores, de la generación de actitudes	<ul style="list-style-type: none"> •

	positivas y de continuidad de los efectos previsibles. Implicación personal que estimula: interés intrínseco por la actividad.	
6. Adecuación.	Relación de la actividad con la madurez de los alumnos para poder deducir aprovechamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación con el tiempo: consideración de la resistencia, fatiga y motivación de los alumnos en el desarrollo de la actividad.
7. Compatibilidad.	Relación del tipo de actividades que distintos docentes proponen a sus alumnos, en tanto no supongan estilos contradictorios o exijan trabajos incompatibles.	<ul style="list-style-type: none"> •
8. Grado de estructuración.	Definición del patrón de conducta esperado del alumno. Grado de ambigüedad, directividad o cierre del mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién decide el cierre cuando hay ambigüedad?: el profesor, los mismos alumnos, el material...
9. Posibilidades y medios de expresión.	Elementos orales, escritos, gráficos o audiovisuales, etc.	
10. Criterios explícitos o subyacentes de evaluación.	Delimitación de criterios que permitan delimitar los niveles de logro de una actividad ya sea a nivel formal o informal.	
11. Funciones del profesor.	Acciones del docente en relación con la planificación de la tarea y el desarrollo de la misma.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de las tareas dominantes a las posibilidades laborales de los profesores y sus recursos personales, formación, etc. • Potenciación del desarrollo profesional Grado de autonomía del profesor en la selección y diseño de la tarea • Planificación individual o del equipo docente de las secuencias de las tareas, horarios, etc.
12. Patrones de comunicación y clima.	Elementos que fomentan, estimulan o requieren el trabajo de los alumnos entre sí o con el profesor: trabajo individual, por grupos, dependencia del profesor, autonomía, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Pautas y estilos de control de autoridad que se ven reforzados.
13. Materiales.	Elementos que permiten el desarrollo de la actividad en sus mejores condiciones determinadas por el contexto de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad: tipos de materiales que se utilizan en el trabajo ya sean comerciales o elaborados por el propio docente. • Participación de docentes y alumnos en la preparación de los materiales. • Explotación de las posibilidades del material de acuerdo con el uso que se hace del mismo. • Pautas de adquisición y consumo de los materiales, consecuencias académicas y sociales de las mismas.
14. Condiciones	Delimitación de los	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar en que se lleva a cabo la

organizativas de la realización de la tarea.	comportamientos requeridos por parte de las tareas para alumnos y profesores.	tarea; espacios exigidos y adecuada disposición de recursos para la realización de las mismas. <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de tiempo requerido por la tarea a los horarios establecidos para que dé sus frutos. • Ubicación conveniente en la jornada escolar. • Disponibilidad de recursos.
15. Evaluación del clima escolar.	Análisis que permite generar, de acuerdo con la interconexión con otras actividades, predominio de la tarea sobre otras posibles.	<ul style="list-style-type: none"> •

Tabla nº 12: Dimensión de las tareas académicas.

2.2.1.3. Modelos que explican el funcionamiento y la evaluación de la composición escrita.

Hasta el momento, se ha asociado la composición escrita con el desarrollo de actividades que contemplen por lo menos tres elementos que han de considerarse en su evaluación, y que son: i) el texto que se produce más los borradores; ii) el proceso de composición, esto es, la puesta en marcha de procedimientos que impliquen considerar conocimientos, estrategias y actitudes; y iii) el proceso de aprendizaje, es decir, los resultados que se desprenden vinculados tanto a los componentes cognitivos como a los metacognitivos de las prácticas que se han llevado a cabo.

Ahora bien, antes de adentrarse en la caracterización de los medios para evaluar la composición escrita, es necesario señalar qué modelos existen para trabajarla. Camps (1994) sostiene que para hacer referencia a ellos es necesario destacar previamente los factores que intervienen en la preponderancia de unos sobre otros. Entre dichos factores se puede señalar:

- a) Propósitos u objetivos educativos que pueden ser implícitos o explícitos de la escuela y de la sociedad y que se expresan directamente a través de los currícula.
- b) Diferentes concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que dan lugar a diferentes modalidades que se manifiestan en el modo en cómo se organiza la tarea, en el rol que ha de asumir el profesor, en el tipo de

actividades que se han de llevar a término y en la especificidad y claridad de los objetivos y tareas de aprendizaje.

c) Las diversas concepciones de la competencia escrita que se manifiestan en parte, en el foco de la enseñanza. Este concepto hace referencia al contenido dominante (ortografía, gramática, texto, funciones, etc.).

Considerando los factores anteriormente señalados, Camps (1994) distingue los siguientes modelos para el trabajo de la composición escrita:

a) Modelo de enseñanza directa: el modelo se caracteriza por la presentación de objetivos relativamente claros y específicos. Por ejemplo, puede solicitar la utilización de unas determinadas técnicas retóricas. El modelo visualiza la lectura y la discusión dirigida como hechos centrados en los conceptos que se han de aprender y aplicar. Por otra parte, los conceptos que se han de aprender, se suelen ilustrar a través del estudio de otros modelos y materiales.

Las tareas de este modelo se caracterizan por ser actividades específicas o ejercicios que implican, generalmente, la imitación de una estructura o seguir unas reglas que previamente se han discutido. La retroalimentación solo aparece una vez que el escrito se ha terminado, y, generalmente, solo por parte del profesor, ya que es él quien tiene la voz y él quien regula las intervenciones de los estudiantes.

Por lo tanto, los postulados de este enfoque se resumen en las siguientes ideas: i) el profesor considera que tiene los conocimientos útiles sobre la escritura para orientar a los alumnos; ii) asume que estos conocimientos se transmiten mejor a través de explicaciones, reglas, fórmulas, ejemplos y recomendaciones; y iii) asume que los referentes de estas reglas, fórmulas, ejemplos y recomendaciones que posee el profesor en su cabeza, son los mismos que los alumnos ya tienen o deben llegar a poseer. Por lo ello, el modelo se asocia a perspectivas tradicionales del tratamiento de la escritura, es decir, tiene que ver con prácticas que están enfocadas a los aspectos gramaticales de la frase y a los aspectos más formales de la ortografía, así como también a una orientación más literaria de la composición escrita.

b) El proceso natural: este enfoque se caracteriza por presentar objetivos más generales como pueden ser aumentar la fluidez y la habilidad para escribir. Potencia la escritura libre a partir de temas que interesen a los estudiantes. Por esta razón, la escritura que se desarrolla suele estar dirigida a diversas audiencias.

Así también, potencia situaciones de retroalimentación entre los estudiantes, otorgando con ello la oportunidad para revisar y reescribir los textos. Para este enfoque, el docente es visto como un facilitador y su rol consiste en el desarrollo de la imaginación de los estudiantes.

Por lo tanto, es la persona la que busca crear un clima de interacción positiva en el aula. Dicho clima se alcanza a partir de revisiones constantes de las producciones de los alumnos, ya sea a través de insinuaciones o de preguntas que les permitan descubrir nuevos caminos para el desarrollo de diferentes tipos de texto.

De ahí, entonces, que esta modalidad evite el estudio de los textos como modelos o la presentación de criterios o elementos muy estructurados. En síntesis, la concepción básica es que se aprende a escribir, escribiendo y compartiendo los escritos con audiencias reales y no a través del estudio y la aplicación de reglas abstractas.

c) La modalidad constructiva: se caracteriza básicamente por la presentación de objetivos claros y específicos, por la utilización de materiales y problemas seleccionados para fomentar la relación entre los alumnos en procesos específicos referentes a algún aspecto particular de la escritura, así como por recurrir a actividades tales como: discusiones en grupos pequeños para la resolución de problemas o la creación de grupos más grandes para solucionar dilemas de mayor envergadura. En esta modalidad, la función del docente se relaciona con la de organizar y estructurar las actividades a través de las cuales los alumnos podrán hacer uso de los conocimientos que son objeto de trabajo. El profesor da pequeñas explicaciones sobre los contenidos para que los alumnos puedan llegar a construirlos. De allí entonces que lo crucial para esta mirada sea explicitar los objetivos de conocimiento de manera que puedan ser operativos por parte de los alumnos. Para que se pueda conseguir, se presenta una serie de criterios que se han establecido con anterioridad. Finalmente, con respecto a la función de los docentes, se tiene

que la modalidad constructiva estima que el profesor ha de buscar activamente el desarrollo de determinadas habilidades en los alumnos. Para tal efecto, ha de plantear situaciones en las que se requiere el trabajo en grupo o acciones que necesiten de una constante retroalimentación.

Las modalidades hasta ahora expuestas, y que dan cuenta del tratamiento de la exposición escrita, pueden resumirse en la siguiente tabla (Camps, 1994: 150):

	Modalidad directiva.	Modalidad de proceso natural.	Modalidad constructiva.
Objetivos.	Relativamente claros y específicos.	Muy generales y poco definidos.	Específicos y claros. Operativos como criterios de producción y de evaluación.
Rol del profesor.	Transmisor y evaluador. Dirige y controla todo el trabajo.	Facilitador: fomenta la imaginación de los estudiantes, responde a sus producciones; crea un clima positivo.	Organizador y estructurador de las actividades.
Forma de trabajo de los alumnos.	Individual. Producción por aplicación de reglas o por imitación de modelos.	Escritura libre, individual o por grupos. Sin criterios previos.	Por grupos o individual orientada a la resolución de problemas a partir de la formulación de criterios.
Lectura de textos.	Modelos que explican e ilustran los conceptos. Son fuente de imitación.	Evita los textos como modelo.	Textos y ejercicios seleccionados en relación con aspectos particulares para fomentar el trabajo cooperativo.
Ejercicios.	Implican la imitación de estructuras o aplicación de reglas.	No prevé ejercicios específicos.	
Respuesta.	Del profesor al texto final.	Audiencias diversas. Respuesta positiva de los compañeros y del profesor sin criterios previos.	De los compañeros y del profesor durante la tarea, a partir de criterios previamente establecidos.
Interacción oral.	Dirigida siempre por el profesor. Explicaciones previas.	La iniciativa es siempre de los alumnos. No existen las explicaciones previas.	Concebida como un primer paso para la interiorización de los conocimientos. Explicaciones breves para establecer criterios.
Foco.	Orientación a la producción.	Orientación al proceso. Oportunidad para revisar y reescribir.	Orientación al proceso en tanto que camino para el desarrollo cognitivo.
Concepción de la enseñanza/aprendizaje.	Transmisión de conocimientos. Imitación y aplicación de reglas. Identidad de las representaciones de profesor y alumnos.	Aprendizaje funcional, como medio para el desarrollo de las capacidades individuales.	Aprendizaje como proceso de construcción de conocimientos.

Tabla nº 13: Comparación entre las diferentes modalidades de enseñanza de la composición escrita.

Hasta aquí se ha detallado las formas en que puede ser considerada la composición escrita. Para ello se han comentado, entre otros aspectos, qué rol tienen en su desarrollo los alumnos como los docentes, así como también, se ha especificado qué concepción de la enseñanza y del aprendizaje puede desprenderse de cada una de ellas.

A continuación se da cuenta de los diversos modos a los que es posible recurrir cuando lo que se pretende es evaluar el proceso de la composición escrita.

2.2.1.4. Evaluación de la composición escrita a partir de variables tales como: género textual, secuencias textuales o vínculos con las normas de textualización.

Presentar las diversas formas de evaluación de la composición escrita implica necesariamente comenzar por señalar qué elementos son necesarios para la enseñanza de la misma, tal como se ha venido comentando hasta este momento.

Cassany (1999) sostiene que es necesario:

- a) La consideración de situaciones múltiples de escritura: la escritura ha de estar relacionada con hechos reales, vinculados al ámbito escolar y ligada además con elementos de ficción.
- b) El establecimiento de objetivos específicos de la enseñanza como pueden ser: adquirir información, incrementar la conciencia sobre la composición y desarrollar procesos específicos.
- c) Recurrir al uso de borradores como medio de control del proceso de composición.
- d) Favorecer la interacción, hecho que ha de incluir también a los docentes (escribir para el aula y dentro de ella).
- e) Favorecer la cooperación entre los alumnos durante el transcurso de la composición.

Una vez que se ha tenido en cuenta la situación contextual en la que se han de llevar a cabo las actividades de composición escrita, es importante separar los factores que se pretende evaluar.

Evidentemente, conviene empezar por el texto. Autores como Alabarrán (2009), Cassany (1999), entre otros, se han dedicado a proponer medios de abordar la conformación de los distintos tipos de textos.

Para Cassany (1999), escribir, en tanto actividad, implica la asociación de lo escrito con una intención determinada. Ello implica que el texto que se produzca ha de evidenciar: i) marcas relacionadas con un contexto específico; ii) un proceso de construcción dinámico y abierto; y iii) una organización a partir de un discurso ordenado.

Entre todos los procesos implicados, el autor realza la importancia de la textualización. Para ello se vale del modelo, antes citado, de Bereiter y Scardamalia (1987), con el fin de indicar que el proceso de redacción supone diversos niveles de representación del texto que se pretende generar. Por un lado, está la representación del “texto actual” y la representación del “texto intentado”. En ambos casos, es necesario llevar a cabo una comparación con las metas que los escritores se habían planteado al escribir. De este modo, es posible diagnosticar errores y optar por prácticas que permiten redirigir las acciones hacia los objetivos planteados con anterioridad.

En el proceso de textualización se considera los siguientes rasgos del texto (Cassany, 1999):

a) Coherencia: En el marco textual, establece la frontera entre los textos que el hablante percibe como bien formados, significativos y adaptados a la situación y los que presentan confusiones, incongruencias o limitaciones de algún tipo. Se asocia a los siguientes elementos: i) fuerza ilocutiva: correlación entre el propósito del autor del texto con su contenido semántico y su respectiva situación comunicativa; ii) construcción del significado: elección de contenido informativo, según el contexto y el conocimiento enciclopédico del interlocutor. Atención al grado de explicitación o a la recuperabilidad pragmática de implícitos y a la macroestructura del contenido.

b) Cohesión: se refiere al conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes del texto (palabras,

oraciones, apartados, etc.) y que permiten al lector interpretarlo con eficacia. Entre los elementos que caracterizan a este aspecto, se pueden desatacar: i) Los mecanismos de repetición: uso de procedimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos para relacionar distintas menciones de un mismo elemento. Pueden estar dados por: anáforas, catáforas, elipsis o definición de sustantivos. ii) Los marcadores discursivos: uso de procedimientos de conexión intra y extra oracionales que guían las inferencias que realiza el lector de acuerdo a propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas; iii) cadenas nominativas: selección de léxico de campos semánticos afines o que mantienen variados tipos de relaciones semánticas, de acuerdo con el conocimiento enciclopédico de los interlocutores; y iv) sucesión de tiempos verbales: elección y coordinación del tiempo, modo y aspecto verbales de acuerdo con el tipo de texto, propósito y contenido.

c) Adecuación: Concepto vinculado con la Pragmática que designa el grado de adaptación del discurso a su situación comunicativa; es decir, a los interlocutores, géneros y propósitos. Se relaciona con: i) el uso de un dialecto específico: es decir, con el uso continuado y sostenido de la variable dialectal apropiada a la situación comunicativa, sea interdialectal (estándar) o intradialectal general (dialecto regional) o local (dialecto local del pueblo, familia, etc.; ii) registro: uso sostenido del registro apropiado al contexto y al género discursivo escrito. Vinculado a la elección de: grado de especificidad apropiado, según tema, nivel de formalidad relacionado con el interlocutor (conocido/desconocido); y iii) inscripción del enunciador: elección de las formas nominales (nombres personales, cargos y atributos) y gramaticales (formas pronominales) con que el enunciado se presenta en el texto.

d) Corrección: referencia a una norma explícita de uso en una comunidad de hablantes. Se relaciona con: i) el cumplimiento de convenciones lingüísticas establecidas por el uso general de la lengua que hace una comunidad y que son legitimados por autoridades lingüísticas; y ii) la consideración de estilos diversos: puntuación, construcciones sintácticas y selección léxica.

e) Repertorio o variación: Elemento vinculado con la calidad de los rasgos estilísticos y expresivos de un escrito, según ciertos valores y actitudes sociales sobre la prosa. En concreto, el repertorio está asociado con los siguientes aspectos: i) el léxico: riqueza, precisión y poetización en la selección léxica; ii)

la sintaxis: variación y grado de complejidad: grado de yuxtaposición, coordinación y subordinación; variación en el uso de conjunciones, etc.; y iii) puntuación y otros signos gráficos: variación y precisión en los usos. También se vincula con la congruencia en el uso de los recursos tipográficos: cursiva, negrita, sangrados, etc.

f) Retórica: figuras retóricas como las preguntas retóricas, metáforas, hipérboles, etc., y otros recursos expresivos usados en el texto.

Además de los elementos anteriormente presentados, Alabarrán (2009), añade los siguientes criterios para medir la calidad de los textos:

a) Funcionalidad: se relaciona con la aspiración y percepción del escritor y del lector (expresar las intenciones que se tengan a fin de que el lector satisfaga sus propios intereses).

b) Eficacia: aparece en el proceso de producción y se logra cuando el escritor pone en marcha todos los procesos asociados a la composición escrita. En el producto, la eficacia se consigue cuando un texto tiene corrección gramatical, adecuación en las características textuales, con afirmaciones o tesis argumentadas y respetando las normas impuestas por la sociedad (márgenes, sangrías, etc.).

c) Eficiencia: relacionado con los costes de tiempo invertido para producir la composición escrita.

Como primera variable, el texto debe ser evaluado dentro de un “proceso permanente de recogida de información, con el fin de tomar decisiones oportunas en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de la escritura” (Alabarrán, 2009: 20). Se entiende entonces que la evaluación de la producción de textos escritos, a la luz de la composición escrita, debe tener una función eminentemente reguladora, tanto del texto que se produce, como del aprendizaje que se genera a partir de dicho proceso. Por lo tanto, a la luz de la composición escrita, se evalúa para tomar decisiones acertadas.

Para dar con esas decisiones, Alabarrán (2009: 21) sostiene que la evaluación de la composición escrita ha de tener como base una serie de indicadores que se definen como

Señales que dan a conocer el progreso del educando en el aprendizaje de estrategias y técnicas del proceso de producción de la comunicación escrita así como de los aspectos asociados con el producto final: gramática, elementos constituyentes de la lingüística y géneros textuales.

González (2009) sostiene que las decisiones de la composición escrita implican: i) decidir para qué y qué escribir; ii) interactuar con los contenidos y géneros; y iii) verter y ahondar contenidos en molde genéricos a partir de fases que constituyen el proceso de la escritura, a saber: planificar, redactar, revisar y divulgar.

Sea cual sea el motivo de la escritura, la evaluación de la misma puede considerarse a partir de dos tipos de pruebas, a saber (Cassany, 1999):

- a) Pruebas indirectas: Consisten en ejercicios de respuesta única (elección múltiple; verdadero o falso; relleno de vacíos) sobre cuestiones concretas (reglas gramaticales, vocabulario, ortografía, construcción de oraciones, uso de los escrito), cuyo dominio se considera imprescindible para poder producir un texto de calidad. Según los modelos de trabajo de la composición escrita, esta forma de evaluación se correspondería con el modelo de enseñanza directa.
- b) Pruebas directas: En este tipo de pruebas, el examinado produce uno o varios escritos completos de manera que debe usar integradamente, en un único contexto, todo tipo de elementos del sistema lingüístico.

Cualquiera que sea la prueba que se pretenda utilizar, se debe considerar que el proceso de elaboración de las mismas supone, entre otros factores (Cassany, 1999): i) estimar objetivos generales y específicos atendiendo a unos contenidos y comportamiento formales; y ii) desarrollar una tabla de especificaciones que se corresponda con objetivos operativos.

En el caso de las pruebas directas, lo que ha de tenerse en cuenta es el uso real de los textos que se producen, la realización de la prueba, una puntuación mínima y máxima y una serie de variables asociadas con las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es la situación comunicativa?: ¿Qué propósito, género textual, tipo de texto y destinatario tiene? ¿Qué grado de conocimiento de esta

comunicación tiene el examinado? ¿Es una situación relevante o habitual para él o ella?; ¿Qué implicaciones lingüísticas tiene?

b) ¿Qué aspectos pragmáticos deben tenerse en cuenta? (funciones, cortesía o implícitos).

c) ¿Qué selección informativa y qué estructura discursiva debe usarse? ¿sobre qué tema escribe un examinado? ¿tiene conocimientos al respecto?

d) ¿Qué registro (nivel de formalidad, grado de escrituralidad o modalización) se pide?

e) ¿Qué campo léxico debe usarse? ¿Con qué grado de especificidad?

f) ¿Qué materiales requiere la prueba: instrucciones, textos o *inputs* de información, hojas, etc.? ¿Son adecuados?

Por otra parte, las pruebas directas exigen también la consideración de las condiciones de ejecución, hecho que se concreta a partir de las siguientes preguntas: i) ¿Cómo trabaja el examinando?, ¿de forma individual, por parejas o grupos?; ii) ¿Cuánto tiempo dispone para producir el escrito?; iii) ¿Dónde lo producirá? (aula, casa, biblioteca, etc.); iv) ¿Cómo trabaja? (con materiales de consulta, con ordenador, etc.); y v) ¿Qué extensión debe tener el escrito? ¿Cuántas palabras, líneas o párrafos han de considerarse?

Sea cual sea el tipo de prueba que se escoja, la evaluación estará regida por baremos y criterios de evaluación que permitirán dilucidar en qué medida, la producción de un texto hecha por un determinado sujeto alcanza o no los objetivos planteados por la prueba.

En general, se tiene que los baremos no pueden ser aplicados para cualquier tipo de tarea. Antes bien, los criterios que se seleccionan deben ser relevantes para la conducta lingüística que se pretende evaluar. Luego, cada criterio debe ser presentado de forma operativa con el fin de facilitar el proceso de evaluación. Cassany (1999: 255-256), sostiene que los baremos “mantienen un punto de vista más constructivo de la evaluación del escrito, puesto que no solo persiguen los errores del examinando, sino que también describen los usos acertados o correctos.”

El mismo autor presenta las diferencias entre dos tipos de baremos que pueden observarse en la siguiente tabla:

Tipo de baremos.	
Sintéticos.	Analíticos.
<ul style="list-style-type: none"> • Establecen varios niveles de calidad de un escrito a partir de descripciones globales. • Recurren a bandas o franjas sucesivas de calidad, evaluadas generalmente con una escala de 1 a 5. • Su aplicación suele ser rápida ya que depende de criterios generales. • Su aplicación es más subjetiva, ya que se basa en una expresión general y rápida de lo que se pretende evaluar. • Ofrecen una información general respecto a los logros que se alcanzan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aíslan los criterios lingüísticos usados y se reparten en diferentes bandas y sub-bandas con puntuaciones concretas para cada caso (Incorporan más criterios). • Ofrecen una gran cantidad de datos asociados con aciertos y errores que se han planteado a partir de los objetivos que persigue la prueba.

Tabla nº 14: Diferencias entre baremos sintéticos y analíticos.

Junto con los baremos que aportan informaciones cuantitativas de más o menos nivel general, la evaluación de la producción escrita pasa por entender por qué y cómo es que el sujeto evaluado obtiene tal o cual puntaje. Para ello están los criterios de valoración (Cassany, 1999) que permiten entender en un contexto más amplio (relación docente, influencia de las instituciones, etc.), por qué se obtienen ciertos resultados.

En concreto, los criterios podrían servir por ejemplo para:

- Determinar la puntuación mínima que permita aprobar a un evaluando.
- Valorar en un porcentaje diferenciado cada una de las bandas que describen el nivel de logro de la redacción.
- Considerar cuáles son las franjas más importantes según el tipo de instrucción que se ha dado.

En el anexo 3 se muestran en primer lugar, algunos ejemplos de parrillas de evaluación que recurren a la evaluación de la producción escrita, considerando a la vez texto y procedimiento (Cassany, 1999: 303-304) o bien, solo texto (Sanz, 2009: 105-107). En el caso de los instrumentos presentados por Cassany, se recurre a baremos sintéticos que relacionan el proceso con la obtención de un producto determinado. En el caso de Sanz, las propuestas están centradas en el texto. La primera de ellas, da cuenta de una evaluación a partir de baremos analíticos, separados por bloques y subdivididos en unidades menores que los caracterizan. Cada uno de esos bloques a su vez recibe una

puntuación. En última instancia, se presenta la misma parrilla, pero desde el punto de vista de los baremos sintéticos.

Siguiendo esta misma propuesta, pero señalando distintos objetivos de evaluación de la composición escrita, se puede citar la propuesta de la investigadora española Maite Ruiz (2009). Dicho trabajo comienza por considerar qué se espera de un proceso de evaluación aplicado a la composición escrita.

La autora indica que al evaluar la escritura, tradicionalmente (Ruiz, 2009):

- Existe una necesidad pedagógica: los alumnos deben aprender con la evaluación.
- Se considera múltiples factores involucrados en la escritura, por lo que se establecen índices de logro.
- Se anhela recoger datos de una forma detallada que sea fiable, de tal modo que sea posible emitir un juicio que permita orientar a los alumnos y determinar su respectivo rendimiento.

Sea como sea, lo importante es saber qué objetivos se pretende conseguir con la evaluación: ¿ayudar a escribir de forma más clara?, ¿dar herramientas a los alumnos para que sean capaces de evaluar el contenido y estructura de un texto? o quizá, ¿otorgar la oportunidad para que los estudiantes corrijan sus errores, seguros de que muchos pueden subsanarlos por sí mismos?

A la luz de estas interrogantes, Ruiz (2009) analiza el concepto de evaluación de la composición escrita, pero asociado a los siguientes objetivos:

a) Evaluar para promover la revisión del texto: en este caso, se opone la realidad en las aulas: es una medición que promueve la revisión de elementos asociados en concreto con reglas (gramaticales, morfosintácticas, de ortografía o de convención social) y lo deseado, revisión del contenido y las estructuras, hecho que implica el considerar el destinatario, así como el orden de la información que se muestra a la luz de los objetivos planteados con anterioridad.

Esta oposición aparece porque los alumnos no tienen los criterios que les permitan decidir qué elementos no funcionan en el texto que escriben. Por

lo tanto, al concepto de evaluación no va asociada la idea de saber definir los problemas que pueden aparecer y, además, la selección de acciones precisas que posibiliten salir del paso. Para resolver este dilema, la evaluación centrada en la revisión del texto debe promover estrategias que lleven a los estudiantes a la elección de unas acciones sobre otras, siempre considerando los objetivos previos que se plantean, así como la aparición de dificultades a medida que se desarrolla el texto. Respecto a los problemas, Ruiz (2009) señala que tienen que ver, principalmente, con la dependencia de lo literal al momento de trabajar con diversas fuentes de información, la utilización deficiente de la información y de la estructura de la información, y, finalmente, con un planteamiento retórico deficiente.

¿Qué se propone frente a ellos?: el trabajo centrado en estrategias tales como las de entrevista a los alumnos sobre su relación respecto a la lectura o la composición escrita, y, más aún, la interacción entre profesor y alumno, con el fin de identificar, durante el proceso de composición, los desajustes entre el texto que se produce y los objetivos planteados. Así también, las interacciones pueden darse entre los propios alumnos o entre grupos, específicamente a través de una anticipación de la respuesta que podría dar un lector del texto.

b) Autoevaluación del texto para promover la revisión: supone la consideración de etapas que van desde la planificación a la revisión. En el primer caso, los escritores expertos abordan el problema retórico que supone redactar un texto, y, a la vez, se representan mentalmente la tarea que tienen por delante.

Esta acción desencadena en la elaboración de planes que no solo guiarán la redacción, sino también los criterios con los cuales evaluar y reparar los textos. De allí entonces que exista una relación entre la calidad de la representación de la tarea y las acciones de revisión de los textos.

De acuerdo con Ruiz (2009), la autoevaluación para promover la revisión del texto puede estar basada en dos hechos: i) la instrucción centrada en la concreción de la tarea de revisión, hecho que se refiere al desarrollo de prácticas para ayudar a revisar los textos (dar instrucciones concretas para mejorar la totalidad del texto, leer todo el texto antes de empezar a revisar, producir cambios globales considerando aspectos tales como: público,

intención o estructura); y ii) instrucción centrada en la facilitación del procedimiento de revisión.

Esta propuesta de evaluación tiene su asidero en el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987), ya que en definitiva, lo que se pretende es que los alumnos sean capaces de comparar, diagnosticar y operar a medida que van desarrollando los textos. Tales acciones pueden dirigirse a través de enunciados como los que se presentan en las siguientes tablas:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. La gente no va a entender por qué esto es importante.2. Puede que la gente no se crea esto.3. A la gente no le va a interesar mucho esta parte.4. A lo mejor no entienden lo que quiero decir aquí.5. A la gente le interesará esto.6. Esto está bien.7. Esta frase es útil.8. Creo que podría decir esto de forma más clara.9. Me estoy alejando del tema principal.10. Ni yo mismo sé qué trato de decir aquí.11. Esto suena bastante bien. |
|--|

Tabla nº 15: Enunciados para promover operaciones de comparación.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Creo que esto lo dejaré así.2. Más vale que ponga un ejemplo.3. Mejor quito esta parte.4. Mejor tacho esta frase y lo digo de otra manera.5. Es mejor que añada más a esto.6. Más vale que cambie las palabras. |
|---|

Tabla nº 16: Instrucciones para facilitar decisiones estratégicas.

c) Evaluación entendida como corrección de un texto: esta perspectiva supone comúnmente un intercambio cotidiano entre alumnos y profesores con roles muy delimitados: el profesor propone y corrige; y el alumno, escribe.

Ruiz (2009) sostiene que la revisión, en este caso, tiene sentido si precede a la corrección. En cuanto actividad, la corrección supone para este enfoque centrar la atención en el discurso ya producido en toda su amplitud: uso del código, registro, ilación entre párrafos, convenciones de género textual, así como la aplicación de conocimientos lingüísticos que se pretende que los alumnos utilicen al momento de escribir.

Por lo tanto, las propuestas para este enfoque pueden centrarse en: i) la corrección a partir de objetivos formativos: en este caso, corregir se entiende como la generación de comentarios que faciliten la modificación de un texto.

Ello implica la interrelación entre profesor y alumno: el primero produce los comentarios y el segundo los interpreta, a la vez que intenta resolver el problema señalado.

Según Ruíz (2009), la corrección ha de basarse en los siguientes principios: producirse sobre un texto que el alumno vea como modificable, y no sobre una versión final; dar la oportunidad al alumno para que reflexione sobre sus errores; y promover la autonomía del aprendizaje a partir de factores tales como la producción de actividad metalingüística, la interacción con los demás (profesores o compañeros), o el manejo de diversas fuentes de consulta.

Todos estos requisitos buscan que el alumno se involucre en la valoración de lo que es correcto y de lo que no lo es. Por lo tanto, la eficacia de este tipo de corrección no pasa solo por considerar un rendimiento inmediato.

Antes bien, tiene en cuenta el alcance de los cambios que se propician. Entre ellos, el fundamental tiene que ver con el desarrollo de la autonomía por parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Tal aspecto se conseguiría a partir de una intervención en el proceso de escritura y en la necesidad de darles la oportunidad para reflexionar sobre su texto y su reescritura. Luego, se alcanza a partir de las ayudas que se otorguen para diagnosticar y reconocer los problemas que pueden aparecer al momento de redactar un texto.

d) Evaluación para calificar la redacción: Frente a esta perspectiva, la autora presenta dos posibilidades. La primera de ellas se relaciona con la evaluación para calificar un texto mediante escalas holísticas. Como se había señalado anteriormente, estas escalas son concebidas para objetivar el nivel de logro de los estudiantes y favorecer así el consenso para una nota.

Cada escala holística tiene varias franjas de valoración que engloban un conjunto de rasgos de escritura (rúbricas). Estos rasgos conforman un conjunto de descriptores de las realizaciones de los escritos que tratan de reflejar la comparación entre las realizaciones concretas de los alumnos y una hipotética realización idealizada. Para garantizar la fiabilidad de este sistema, se asigna un coeficiente de correlación a las valoraciones asignadas por distintos evaluadores a un mismo texto. Cuando la franja de calificación elegida por dos

o más evaluadores para un texto coincide, se asigna un punto. Cuando no coincide, un 0.

Estos valores asignados por coincidencia o discrepancia dan origen al coeficiente de correlación. Se considera que una evaluación es fiable cuando dicho coeficiente se sitúa por encima de un 0.7. Siguiendo estos conceptos, Ruíz (2009) presenta cuatro escalas con sus respectivas rúbricas que cubren diversos aspectos implicados en la redacción de un texto.

Cada una de ellas hace referencia a diversos aspectos implicados en la producción de un texto, a saber: i) el contenido, que tiene que ver con el uso de la fuente original de información que se pone al servicio de la creación de un nuevo texto. En este caso, lo que se valora es la transformación que el estudiante hace de la información original; ii) la estructura y la organización: relación de fórmulas sintácticas vinculadas con un género textual específico. Importa el manejo de un planteamiento retórico con el fin de seguir los patrones propios de convenciones de género; iii) el estilo: este aspecto se enmarca en la situación comunicativa del texto desde sus propiedades como la adecuación.

El estilo engloba aspectos tales como el desarrollo de una voz específica para la resolución de una tarea y también con la representación de un lector concreto, con sus intereses y necesidades; y iv) uso del lenguaje.

Otra forma de evaluación para calificar una redacción consiste en la aplicación de un baremo de asignación de puntos. En este caso, la calificación aparece a partir de la asignación de puntos especificados de antemano. Su creación supone: explicitar a los evaluandos los criterios de evaluación, rapidez al momento de su aplicación y permitir influir en el proceso de aprendizaje de los alumnos ya que permite identificar con claridad las áreas y elementos que se han de evaluar.

Por otra parte, existen sistemas cualitativos de evaluación destinados a la descripción del proceso que conlleva escribir. Esto requiere la creación de tablas de anotaciones con criterios que reflejen las propiedades de tratamiento textual que se estén trabajando. Tanto este tipo de ejemplo de calificación por baremo a través de puntos, como el de escalas holísticas, pueden apreciarse en el anexo 3 de este trabajo.

e) Evaluación formativa: en este caso la finalidad tiene que ver con la de ayudar a los alumnos a conseguir los objetivos de aprendizaje que se les hayan propuesto.

En este marco, lo primordial es facilitar los procesos de regulación de tal modo que el proceso vaya, en un principio, desde la regulación externa a la autorregulación. Una forma de trabajar este aspecto viene dado por las secuencias didácticas. Se trata de un “conjunto de actividades interrelacionadas sobre las que se proyectan objetivos instrumentales (por lo general, la escritura de un texto) y conceptuales (aprender ciertos contenidos de carácter lingüístico) y que se enmarcan dentro de un proyecto global que les da sentido” (Ruiz, 2009: 156). Como propuesta de evaluación suele constar de tres partes: preparación, realización y evaluación.

Se han detallado hasta el momento las metas que pueden estar asociadas a la evaluación de la composición escrita. En ellas intervienen elementos que realzan la participación de estudiantes y profesores, siempre a la luz de consideraciones textuales y contextuales que giran en torno a elementos tales como el contenido, la estructura y la organización del texto, el estilo o el uso del lenguaje.

No obstante, aparecen además otras situaciones que están vinculadas con la composición escrita. Entre ellas es posible mencionar las expuestas por el modelo de Dolz & Schneuwly (1999) reseñado en el apartado de las competencias.

Dicha propuesta es atractiva en cuanto que recurre a los siguientes elementos insertos en el proceso de composición de textos:

a) Ámbito social en el que se enmarca la acción comunicativa: entre ellos, los autores destacan los de cultura literaria, los de documentación y memorización de acciones humanas, aquéllos relacionados con las discusiones de problemas sociales controvertidos, los de transmisión y construcción de saberes, y, finalmente, los que están vinculados con las instrucciones y prescripciones.

b) Aspectos tipológicos (Estructura de los textos): hace referencia a la mayor aparición de secuencias textuales. Entre ellas, los autores mencionan

las narrativas, las de relato, de argumentación, de exposición y de descripción de acciones.

c) Capacidades lingüísticas dominantes: que pueden ser las de mimesis de la acción a través de la intriga en el campo de lo verosímil, la representación mediante el discurso de experiencias vividas, situadas en el tiempo, el afianzamiento, la refutación y la negociación de una toma de posición argumental, la presentación textual de diferentes formas de saberes, y, finalmente, la regulación mutua de comportamientos.

Tomados en su conjunto, estos elementos permiten la clasificación y reconocimiento de diversos tipos de textos. Para una mirada más detallada de los mismos, se puede consultar la tabla que los autores han creado para la clasificación de los textos y que se encuentra disponible en el anexo número 3.

Siguiendo este modelo, Prado Aragonés (2004) sugiere otra clasificación de textos que se basa en la función que se desprende de ellos (informar, describir, narrar, convencer, solicitar, etc.), el canal que se utiliza para su transmisión (oral/escrito; directo/diferido), o el tipo de interacción que requiere (monologal/dialogal).

Las siguientes tablas dan cuenta de las relaciones que se establecen entre los elementos anteriormente reseñados:

1. TEXTO CONVERSACIONAL.			
Finalidad.	Tipos de texto.	Características lingüísticas.	Características textuales.
<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar. • Prometer. • Agradar. • Aconsejar. • Amenazar. • Informar. • Convencer. • Saludar. • Discutir. • Plantear. • Departir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversación. • Discusión. • Encuesta. • Entrevista. • Tertulia. • Interrogatorio. • Examen oral. • Debate. • Diálogos teatrales, novelísticos o de cine. • Coloquio. • Examen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades oracionales y entonación variada (enunciativa, interrogativas, exclamativas e imperativas). • Presencia de pronombres personales de primera y segunda persona. • Adverbios de afirmación y negación. • Frases incompletas. • Coordinación. • Presencia de muletillas y palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • Turnos de palabra. • Fórmulas de cortesía. • Saludo. • Excusa. • Despedida. • Presencia de códigos no verbales que enfatizan, indican las reacciones de los interlocutores, refuerzan la información o establecen los turnos de palabra.

		<ul style="list-style-type: none"> comodines. Inversiones, omisiones, reiteraciones, etc. Puntuación relacionada con la entonación: guiones, comillas, interrogaciones, exclamaciones, etc. 	
--	--	--	--

Tabla nº 17: Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto conversacional).

2. Texto Narrativo.			
Finalidad.	Tipos de texto.	Características lingüísticas.	Características textuales.
<ul style="list-style-type: none"> Contar. Relatar hechos, historias propias o de personajes reales o inventados. 	<ul style="list-style-type: none"> Narración oral espontánea. Chiste. Diario personal. Anécdota. Cuento. Romance. Noticia. Reportaje. Crónica. Película. Serie. Serial radiofónico. Telenovela. Examen. 	<ul style="list-style-type: none"> Verbos perfectivos generalmente en pretérito imperfecto o perfecto y presente con valor de pasado. Utilización de adverbios y conectores temporales, causales y consecutivos para referirse al momento y desarrollo de la acción. Utilización de elementos deícticos o señaladores del lugar y ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Estructura en tres partes que indica el desarrollo interno de la acción (planteamiento, nudo y desenlace). Fórmulas fijas de empuje y cierre. Desarrollo de la acción que puede seguir o no un orden lineal en el tiempo. Expresión desde diferentes puntos de vista.

Tabla nº 18: Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto narrativo).

3. Texto descriptivo.			
Finalidad.	Tipos de texto.	Características lingüísticas.	Características textuales.
<ul style="list-style-type: none"> Informar de cómo es la realidad. Presentar. Explicar. Opinar. 	<ul style="list-style-type: none"> Descripción literaria. Guía turística. Catálogo comercial. Folleto publicitario. Postal. 	<ul style="list-style-type: none"> Oraciones atributivas y coordinadas. Verbos en presente o imperfecto. Verbos de estado (ser, estar, parecer, semejar, etc.). Abundancia de adjetivos, complementos y 	<ul style="list-style-type: none"> Descripción desde distintas perspectivas: ascendentes, descendentes. Descripción subjetiva, objetiva.

		adyacentes del nombre. <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de deícticos de tiempo y espacio, junto a elementos léxicos locativos y temporales. • Enumeración y asíndeton. • Uso de comparaciones y metáforas. 	
--	--	---	--

Tabla nº 19: Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto descriptivo).

4. Texto instructivo.			
Finalidad.	Tipos de texto.	Características lingüísticas.	Características textuales.
<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar. • Exhortar. • Pedir. • Rogar. • Dirigir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucción de uso. • Prospecto farmacéutico. • Normativa. • Reglamento. • Receta de cocina. • Orden. • Disposición legal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la segunda persona verbal. • Modo imperativo, infinitivo, perífrasis de obligación, ordinales y cardinales. • Elementos icónicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orden lógico de los hechos. • Instrucciones objetivas y precisas. • Disposiciones espaciales específicas.

Tabla nº 20: Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto instructivo).

5. Texto predictivo.			
Finalidad.	Tipos de texto.	Características lingüísticas.	Características textuales.
<ul style="list-style-type: none"> • Prever. • Predecir. • Anunciar. • Augurar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto prospectivo. • Horóscopo. • Información meteorológica. • Previsiones. • Predicciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oraciones condicionales. • Verbos en futuro y perífrasis de probabilidad. • Adverbios de tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinciones en el tiempo presente y futuro cercano, lejano e inmediato. • Previsiones a corto y largo y mediano plazo.

Tabla nº 21: Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto predictivo).

6. Texto expositivo.			
Finalidad.	Tipos de texto.	Características lingüísticas.	Características textuales.
<ul style="list-style-type: none"> • Exponer. • Explicar. • Aclarar. • Informar. • Definir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación o aclaración oral espontánea. • Informe. • Discurso. • Exposiciones en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oraciones subordinadas causales, consecutivas y finales. • Elementos deícticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización lógica y coherente de las ideas, con una estructura de introducción, desarrollo y

	<ul style="list-style-type: none"> • Conferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conectores de causa y consecuencia. • Repeticiones. • Conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • conclusiones. • Exposición analítica y sintética. • Uso de gráficos. • Esquemas y resúmenes. • Repeticiones. • Revisión en apartados y subapartados, títulos y subtítulos. • Marcas tipográficas diversas.
--	--	---	--

Tabla nº 22: Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto expositivo).

7. Texto argumentativo.			
Finalidad.	Tipos de texto.	Características lingüísticas.	Características textuales.
<ul style="list-style-type: none"> • Opinar. • Convencer. • Persuadir. • Rebatir. • Acusar. • Defender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión oral. • Debate. • Mesa redonda. • Artículos de opinión. • Cartas al director. 	<ul style="list-style-type: none"> • Periodos oracionales largos. • Verbos de lengua y opinión. • Abundancia de coordinación (adversativa, ilativa) y subordinación (causal, consecutiva y final). • Conectores causales, consecutivos y adversativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura: introducción, desarrollo y conclusión. • Presencia de argumentos a favor y en contra. • Enumeraciones ordinales. • Citas, referencias y comentarios de otros textos.

Tabla nº 23: Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto argumentativo).

8. Texto retórico.			
Finalidad.	Tipos de texto.	Características lingüísticas.	Características textuales.
<ul style="list-style-type: none"> • Conmover. • Impresionar. • Resaltar. • Entreteener. • Divertir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poesía. • Teatro. • Novela. • Textos orales y escritos elaborados 	<ul style="list-style-type: none"> • Periodos oracionales largos con: anacolutos, hipérbaton, polisíndeton, asíndeton, etc. • Abundancia de figuras retóricas semánticas: metáforas, comparaciones, antítesis, hipérboles, 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura ordenada y elaborada: paralelismos, orden de apartados en progresión ascendente o descendente, enumeraciones, etc. • Tono subjetivo.

		sinestesias, etc. <ul style="list-style-type: none"> • Léxico a nivel culto. • Abundante adjetivación. 	
--	--	---	--

Tabla nº 24: Relación entre tipos de textos y sus correspondientes características textuales (texto retórico).

Finalmente, otro tipo de factores es el que han considerado autores como Jorba (2000), especialmente cuando el objetivo es el aprendizaje y la escritura en el área de ciencias. En primer lugar, el autor señala que en esta área existen habilidades recurrentes que posibilitan el desarrollo del conocimiento y que son: describir, definir, resumir, explicar, justificar y argumentar. Estas habilidades las sitúa en un plano cognitivo que a su vez se ve interrelacionado con los siguientes planos:

- a) Plano cognitivo-lingüístico: está activado por el plano anterior y se traduce en el desarrollo de habilidades tales como las de describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar o demostrar.
- b) Plano de producción textual: ya sea respecto a lo oral o lo escrito, las habilidades del plano cognitivo-lingüístico activan y reclaman la producción de diverso tipo: descriptivos, narrativos, explicativos, instructivos o argumentativos.

Para Jorba (2000), en definitiva, escribir supone ir de un plano puramente psicológico a otro interpsicológico. Se parte de una base que regula los aprendizajes y se llega a la acción producción de elementos textuales que dan forma a los contenidos.

El resumen de las habilidades cognitivo-lingüísticas y su relación con elementos textuales puede ser consultado en el anexo número 3 de este trabajo.

En síntesis, el trabajo de la composición escrita y su(s) correspondiente(s) forma(s) de evaluación suponen esencialmente: i) la representación de una tarea (con sus objetivos, tiempos y formas para llevarla a cabo); ii) el uso y el análisis de formas lingüísticas referidas a contextos sociales y culturales diferentes; iii) la creación de contextos para escribir y para aprender a escribir (gestión de elementos de textualización y de las fuentes de información que

permitirán generar nuevos conocimientos); iv) acercamiento a una amplia gama de textos; y v) enseñanza de distintos tipos de géneros a partir de interacciones verbales constantes.

2.2.1.5. Elementos metacognitivos relacionados con la escritura.

Hasta el momento, la escritura en tanto actividad ha sido vista como un proceso situado que requiere la negociación constante de significado. Tal hecho supone la consideración de aspectos tales como la correspondencia entre usos lingüísticos y actividades sociales en los que se pretenda desarrollar la escritura, la representación de la tarea por parte de quienes han de llevarla a cabo y, finalmente, el conocimiento que se posea de los géneros textuales.

Asimismo, se ha dicho que la composición escrita ha de contemplar los cambios vinculados al desarrollo cognitivo que ocurren precisamente a partir de la interacción de los factores antes mencionados. En este sentido, y siguiendo a Cassany (1994), la composición escrita es una actividad que permite a los sujetos aprender de sí mismos y del mundo que los rodea.

El aprendizaje en la escritura comprende no solo el manejo de un código al servicio de un problema o una situación social concretos. Además, es imprescindible recurrir a aspectos que tienen que ver con la regulación de la tarea y con el manejo de estrategias que, en definitiva, ayuden al sujeto a reconocer los problemas que pueden aparecer en el desarrollo de la actividad y también a recordar experiencias y estrategias que les faciliten el proceso.

Es en este contexto en el que el papel de los elementos metacognitivos hacen su aparición: en el control y reparación de hechos que dificulten el proceso de la escritura. Para abordar esta temática se hará una exposición del concepto, principalmente desde los trabajos de Flavell (1979) y Baker (1985). También se hará una revisión de los alcances de la metacognición en contextos educativos a través de la obra de Mateos (2001).

En cuanto a la relación de los elementos metacognitivos con actividades de tratamiento de composición escrita se hará una reseña y un análisis de trabajos de campo que han vinculado la comprensión de textos escritos con la composición escrita. En el primer caso, se dará cuenta del trabajo de la monitorización de la comprensión (Otero y Campanario, 1990). En el segundo,

se hará un análisis y comparación de las investigaciones coordinadas por Camps, Guasch y colaboradores (2000), básicamente para determinar de qué modo se han considerado dichos aspectos dentro del aula.

2.2.1.5.1. Metacognición: Definición general.

La metacognición ha tenido desde su aparición, de la mano del psicólogo evolutivo John Flavell, un lugar muy destacado en la literatura e investigación sobre el aprendizaje y la instrucción.

Algunas de esas aplicaciones tienen que ver, en un comienzo, con el estudio de la metacognición en relación con la memoria, también conocida como metamemoria. Luego se han relacionado con otros procesos psicológicos tales como la solución de problemas, el razonamiento, la inteligencia o la atención.

En relación con las tareas académicas, la metacognición aparece en investigaciones relacionadas con la lectura, la escritura, las matemáticas o el aprendizaje de las ciencias.

Según Glaser (1994), la metacognición es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de nuevas concepciones del aprendizaje y de la instrucción. De hecho, la investigación en este campo ha contribuido de manera importante al “resurgimiento” de la conciencia como objeto de estudio legítimo dentro de la psicología cognitiva, tras su reclusión durante la era conductista.

Mateos (2001) sostiene que dentro del ámbito de la educación, la importancia de la metacognición radica en el hecho de que todo niño es un principiante o aprendiz universal que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. Se busca que ellos lleguen al estado de aprendizaje de forma autónoma y auto-regulada.

El logro de este objetivo va acompañado de otra necesidad: la de enseñar a aprender.

Por lo tanto, la metacognición se define como el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de “aprender a aprender” facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de

cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos.

De esta manera, en el campo de la educación, el aprendizaje se puede mejorar estimulando la reflexión de los alumnos sobre la forma en que aprenden, leen, escriben o resuelven problemas. Dicha reflexión ha de servir como medio para facilitar el avance de los alumnos en la dirección de la auto-regulación de los propios procesos de aprendizaje.

Existen diversas perspectivas en torno al concepto y de los elementos que constituyen a la metacognición. El interés por los fenómenos del mundo psicológico, tanto propios, como ajenos es el que lleva a construir un conocimiento sobre la “cognición” o actividad cognitiva, es decir, sobre cómo percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos.

A ese conocimiento sobre la cognición es al que se refiere el autor en un sentido muy amplio, cuando se habla de metacognición.

Según Flavell (1979), no sería incorrecto afirmar que, durante la infancia y la adolescencia, adquirimos una cierta “pericia” en el “dominio” específico de la cognición. Como punto de interés, la metacognición aparece como una herramienta de amplia aplicación que puede extenderse a los demás dominios del conocimiento. Según este autor, la cognición entra en juego cada vez que operamos intelectualmente en algún dominio y donde hay cognición, puede haber también metacognición. A grandes rasgos, se pueden diferenciar dos elementos: la actividad cognitiva necesaria para llevar a cabo una tarea y la metacognición necesaria para comprender cómo se realiza la tarea.

Sin embargo, como señala Mateos (2001), la metacognición es uno de esos conceptos “borrosos”, en parte por su proliferación en los estudios e investigaciones en Psicología, en los ambientes educativos, como también gracias al hecho de que ha adoptado diferentes acepciones y usos.

Por esta razón, resulta imprescindible clarificar la naturaleza de los diferentes tipos de metacognición que se han investigado así como las relaciones entre ellos.

La mayoría de los autores que se han ocupado del tema de la metacognición suele delimitar dos significados diferentes del término: por una parte se concibe como un producto o contenido cognitivo. En este primer

sentido, se puede definir la metacognición como el conocimiento que las personas adquieren en relación con el propio funcionamiento cognitivo.

Un ejemplo de este tipo de conocimiento sería saber que la organización de la información en un esquema favorece su adquisición y recuperación posterior. Por otra, se asimila a procesos u operaciones cognitivas.

En una segunda acepción, la metacognición se refiere a los procesos de supervisión y regulación que se ejerce sobre la propia actividad cognitiva cuando nos enfrentamos con una tarea.

Esta distinción entre el conocimiento y el control metacognitivos es consistente con la distinción ya familiar dentro de la psicología cognitiva entre el conocimiento declarativo relativo al saber qué y el conocimiento procedimental referido al saber cómo.

En consecuencia, es posible diferenciar dos componentes metacognitivos, uno de naturaleza declarativa y otro de carácter procedimental, ambos importantes para el aprendizaje. Están relacionados entre sí, de modo que el aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje, a su vez, la regulación ejercida sobre el propio aprendizaje puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz.

A continuación se presentan algunas definiciones del término de metacognición que integran las dos facetas mencionadas. Dichas definiciones parten de las contribuciones realizadas por John Flavell y Anne Brown, dentro del marco de dos paradigmas diferentes: la psicología cognitiva estructural y la psicología cognitiva del procesamiento de la información, respectivamente.

Las ideas pioneras de John Flavell.

Bastante tiempo ha pasado desde que Flavell acuñara el término de “metamemoria” para referirse al conocimiento que adquirimos sobre los contenidos y los procesos de la memoria. Este autor considera la metamemoria como uno de las cuatro categorías de fenómenos que intervienen en la memoria (capacidades básicas, estrategias, conocimientos no estratégicos y metamemoria). Posteriormente, en 1976, el propio Flavell, al entender que la metamemoria no está aislada del conocimiento sobre otros

aspectos de la mente, acuña el concepto más general e inclusivo de metacognición.

En términos concretos, la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos; por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. Así, se practica la metacognición cuando se cae en la cuenta de que se tiene más dificultad en aprender A que B; cuando se comprende que hay que verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho, cuando se cree que estaría bien examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor. La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y a la consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto.

A partir de esta definición inicial, se puede apreciar el hecho de que la metacognición se identifica por una parte, con el conocimiento de la actividad cognitiva y por otra, con el control que se ejerce sobre la propia actividad cognitiva.

Flavell (1979) parte de la idea piagetiana de que el desarrollo cognitivo no solo implica un aumento de la complejidad estructural del sistema cognitivo, sino también del acceso consciente, que iría desde las regulaciones automáticas de la acción, en las que solo se llega a ser consciente del objetivo al que se dirige la acción y del resultado de la misma. La principal ventaja de la regulación consciente reside en que, al poder ser las acciones analizadas y reconfiguradas para dar soluciones a problemas nuevos, proporciona mayor flexibilidad al sistema.

De acuerdo con el modelo propuesto por Flavell en 1979 y revisado posteriormente en 1981, el control que una persona puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva depende de las acciones e interacciones entre los cuatro componentes siguientes:

a. El conocimiento metacognitivo.

Las personas podemos desarrollar un conocimiento sobre tres aspectos de la actividad cognitiva: la persona, la tarea y las estrategias. El conocimiento

del primer aspecto comprende el conocimiento y las creencias sobre las características de las personas –intraindividuales, interindividuales y universales- que son relevantes para las tareas que demandan algún tipo de actividad cognitiva. Las variables intraindividuales hacen referencia a nuestras propias habilidades, recursos y experiencia en la realización de diversas tareas cognitivas, nuestros intereses y motivaciones y otros atributos y estados personales que pueden afectar el rendimiento.

Las variables interindividuales se refieren a la comparación que se establece entre personas, y las universales a las características de las personas como seres cognitivos.

El aspecto de la tarea hace referencia al conocimiento sobre cómo la naturaleza y las demandas de la tarea influyen sobre su ejecución y sobre su relativa dificultad, mientras que el conocimiento metacognitivo referido a las estrategias se relaciona con el conocimiento de la efectividad relativa de los procedimientos alternativos para abordar una tarea (saber, por ejemplo, que una imagen visual que recoja la relación entre dos palabras ayuda a recordar mejor la asociación entre ellas que el repaso verbal repetido de la misma).

b. Las experiencias metacognitivas.

Son experiencias (ideas pensamientos, sensaciones o sentimientos) que acompañan a la actividad cognitiva, relacionadas con el progreso hacia las metas, que pueden llegar a ser interpretadas conscientemente.

Esto sucede, por ejemplo, cuando al leer un texto de contenido familiar, se puede estimular en nosotros una reacción tal como “yo conozco esto ya” o la lectura de una palabra desconocida puede hacernos pensar “no sé qué significa esta palabra”.

Las experiencias metacognitivas ocurren a menudo cuando la cognición falla, cuando algo resulta difícil de percibir, comprender, recordar o resolver; probablemente se dan muy pocas experiencias conscientes cuando la actividad procede fluidamente.

Flavell (1979) señala que, de acuerdo con la edad, uno aprende a interpretar esas experiencias y a responder adecuadamente a ellas. Los niños, por el contrario, pueden tener tales experiencias conscientes pero no saben cuál es su significado e implicaciones.

- c. Las metas cognitivas.
- d. Estrategias.

El autor diferencia dos tipos de estrategias: cognitivas y metacognitivas. Las estrategias son cognitivas cuando se emplean para hacer progresar la actividad cognitiva hacia la meta, y son metacognitivas cuando su función es la de supervisar ese progreso.

Cabe preguntarse ahora qué tipo de relaciones pueden darse entre los distintos componentes metacognitivos y la actividad cognitiva.

El conocimiento metacognitivo desempeña un papel importante en toda clase de actividad cognitiva. Nuestras acciones en tareas de comprensión, de comunicación y de resolución de problemas pueden responder a algún conocimiento que tenemos almacenado en la memoria sobre dichas actividades.

Los conocimientos metacognitivos constituyen, pues, la base de datos relativos a las variables de persona, tarea y estrategias, que es necesario activar para alcanzar las metas cognitivas. Este conocimiento es, a su vez, la base de las experiencias metacognitivas.

Además, estas experiencias metacognitivas funcionan como llave de encendido, desencadenando el uso de estrategias, uso guiado en cierto grado por lo que el sujeto conoce acerca de dichas estrategias. Luego, el uso de estrategias cognitivas puede producir experiencias metacognitivas.

La siguiente figura muestra las interrelaciones que pueden establecer entre los elementos anteriormente descritos (Mateos, 2001):

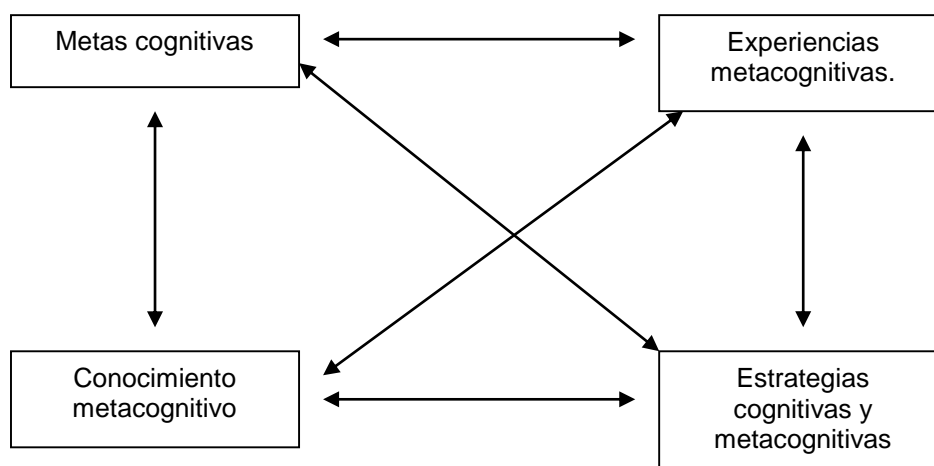


Figura nº 1: Elementos que intervienen en el control de la comprensión.

La concepción de Anne Brown.

El modelo formulado por Brown (1978), al igual que el de Flavell, incluye la actividad estratégica de los sujetos, pero el énfasis dado a este aspecto en un caso y otro es diferente. Para Flavell (1979), las estrategias son una parte del cuadro general cognitivo y metacognitivo, mientras que, para Brown, el comportamiento estratégico se sitúa en el centro de la actividad cognitiva.

Partiendo de la distinción que la psicología del procesamiento de la información establece entre los procesos automáticos y los procesos controlados, Brown (1978) define la metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. Las actividades metacognitivas son, según se desprende de esta definición, los mecanismos auto-regulatorios que emplea un sujeto durante el intento activo de resolver problemas para:

- a. Ser consciente de las limitaciones de la capacidad del propio sistema (por ejemplo, estimar la cantidad de material que se puede recordar o el tiempo que puede llevar completar una tarea).
- b. Conocer el repertorio de estrategias que se posee y su uso adecuado.
- c. Identificar y definir los problemas.
- d. Planificar y secuenciar las acciones necesarias para resolverlos.
- e. Supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad.

De acuerdo con estos elementos, algún tipo de conciencia y conocimiento explícito del propio funcionamiento cognitivo es una condición esencial para la solución eficiente de los problemas. Así, entonces, se puede diferenciar una estrategia de una técnica.

Un individuo puede emplear ciegamente una técnica sin usarla estratégicamente. Para que ello no ocurra, se debe tener un conocimiento sobre cómo, cuándo y dónde usar una técnica.

Por lo tanto, la auto-conciencia es un prerrequisito de la auto-regulación. En los expertos, los procesos son regulados de forma automática hasta que

surgen problemas. Entonces, la regulación automática se abandona y pasa a ser ejercida de manera consciente y deliberada.

Brown (1978) manifiesta la necesidad de establecer una distinción entre dos tipos de fenómenos metacognitivos: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición.

a. Conocimiento de la cognición: Al igual que el conocimiento declarativo, en cualquier otro dominio de fenómenos, es un conocimiento explícito y verbalizable, relativamente estable. Surge de forma tardía en el desarrollo ya que requiere que el sujeto considere sus propios procesos cognitivos como objetos de pensamiento y reflexión.

b. Regulación de la cognición: Se considera más inestable y dependiente del contexto y de la tarea, menos dependiente de la edad y difícilmente verbalizable. Las actividades de supervisión pueden ser realizadas por adultos y por niños mayores en unas tareas y no en otras, y tampoco de forma consciente. Por otra parte, en tareas relativamente simples, incluso los niños más pequeños pueden supervisar sus actividades. Además, en cuanto a los expertos, estos solo son conscientes de sus actividades de control cuando encuentran alguna dificultad.

Tanto el modelo de Flavell, como el de Brown, ponen énfasis en la conciencia de la propia actividad cognitiva, en las estrategias usadas por los sujetos y mecanismos auto-regulatorios y en la supervisión del progreso hacia las metas. Las dos líneas se ocupan de examinar los problemas o deficiencias en la producción cognitiva, es decir, el fracaso de los sujetos para usar espontáneamente las estrategias cuando son apropiadas siendo, sin embargo, capaces de emplearlas cuando se les dirige explícitamente a hacerlo.

Para Flavell, este hecho se debe a un conocimiento insuficiente de las variables que afectan al rendimiento en tareas que demandan una actividad cognitiva. Para Brown, lo que diferencia a expertos de novatos es el control que ejercen sobre la propia actividad cognitiva. Es por esta razón que Brown (1978) recomienda una intervención centrada directamente en las estrategias, pero que no incluya solamente la práctica de las mismas sino también un entrenamiento en su control deliberado.

En suma, el término de metacognición se ha aplicado tanto al conocimiento como al control de la propia actividad cognitiva. El conocimiento metacognitivo constituye el componente declarativo de la metacognición y comprende el conocimiento de los propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que pueden ser usadas. Por su parte, el control metacognitivo constituye el componente procedimental e incluye, de acuerdo con la mayoría de las propuestas descritas en la literatura, procesos de planificación de las estrategias más adecuadas para resolver una tarea, de supervisión y regulación del uso que se hace de las mismas y de su efectividad, así como el progreso hacia la meta establecida y de evaluación de los resultados obtenidos.

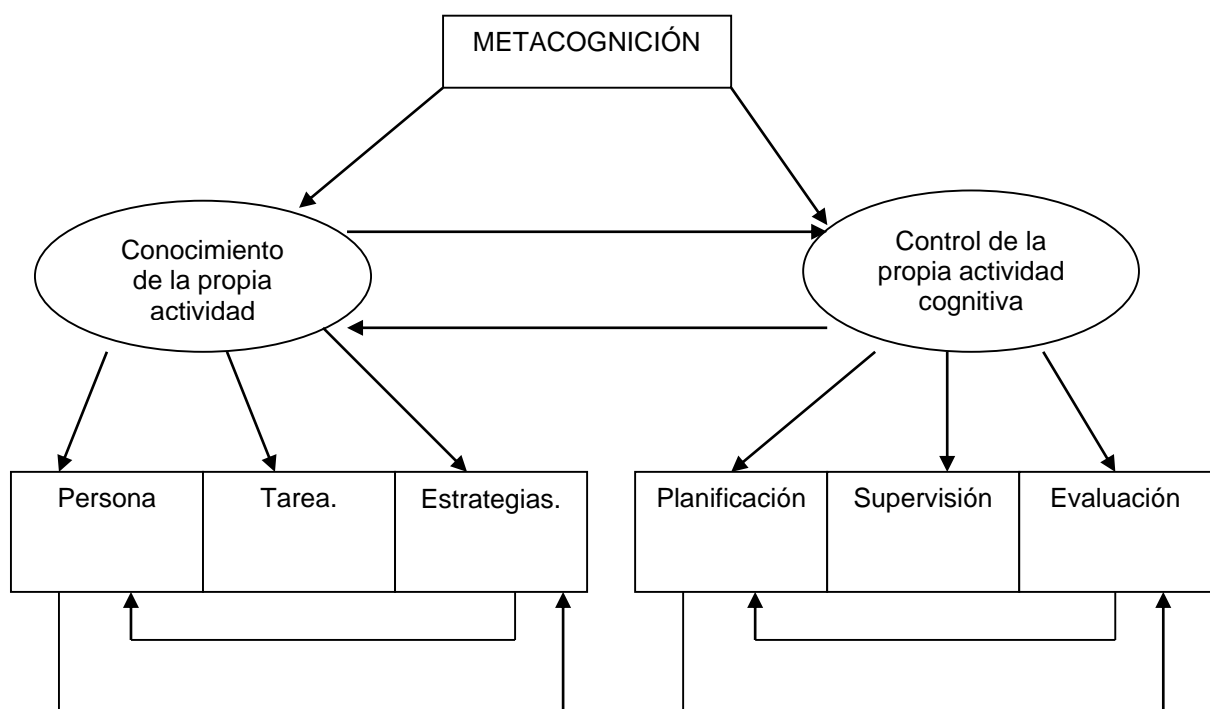


Figura nº 2: Los componentes de la metacognición.

2.2.1.5.2. Relación entre la metacognición y la comprensión y composición de textos escritos.

Ya sea que se aplique sobre el conocimiento que se tenga sobre la actividad cognitiva, o bien, sobre el control en el ejercicio de la misma, la metacognición

también ha sido estudiada a partir de las actividades de tratamiento de información escrita que se desarrollan en las aulas. En el caso de la comprensión de textos escritos, la metacognición se ha relacionado con los procesos de monitorización.

Esta habilidad tiene que ver con detectar aquellos problemas que dificultan el propio proceso de comprensión y de composición escrita, así como también con regular la propia lectura, acto que involucra el conocimiento de estrategias de reparación.

Uno de los métodos utilizados para medir la monitorización de la comprensión es el paradigma de error. En este contexto, los lectores deben identificar dos sentencias que presentan información contradictoria entre sí. De este modo, se puede saber en qué medida los lectores evalúan lo que están leyendo, si establecen relaciones entre las sentencias del texto, si leen las proposiciones de forma aislada o si toman las medidas necesarias para reparar el error de comprensión una vez que lo han identificado.

De acuerdo con Cain *et al.* (2004), la monitorización de la comprensión, junto con la generación de inferencias y el conocimiento de la estructura textual es uno de los procesos de comprensión textual asociados con la integración de información y por ende, con la construcción del significado del texto. Como se ha dicho, se mide principalmente a través del paradigma de detección de error. Sin embargo, otro tipo de medidas se basan en:

- La performance (por ejemplo subrayar el problema u otorgar grados de comprensibilidad).
- Medidas *on-line* (tiempos de lectura, número de veces en que determinado párrafo del texto es leído para reparar el problema de comprensión).
- Respuestas verbales (protocolos de pensamiento en voz alta luego de la lectura).

Tanto las medidas *on-line* como los reportes verbales se utilizan en concreto para evaluar los usos de estándares de evaluación de consistencia interna.

Los estudios realizados por Zabucky & Ratner (1992) establecen que la evaluación y la regulación de la comprensión pueden diferir como resultado del tipo de texto, especialmente en los malos lectores, que necesitan del apoyo de textos mejor estructurados para integrar la información y hacer inferencias. Así, por ejemplo, se tiene que los textos narrativos son más fáciles de integrar ya que poseen conexiones causales adicionales. Este tipo de conexiones se asocian con tiempos de lectura más rápidos y con un mejor recuerdo de la información en lectores adultos.

Entre las variables que afectan la monitorización de la comprensión cabe destacar las siguientes:

a) Tipos de estrategias utilizadas.

Según Mosenthal (1979), es posible distinguir cinco tipos de estrategias que los lectores utilizan a la hora de leer información contradictoria:

- Eliminar la información contradictoria, por lo que la información anterior como la reciente, que conforman la contradicción se recuerdan de forma coherente.
- Reestructurar la información conocida para adecuarla a la nueva o viceversa.
- Pasar por alto los dos tipos de información. En este caso, la información incompatible es tomada como una información dispar, ya que el sujeto falla al integrar la información, pues trata la información episódicamente.
- Explicar las anomalías de las sentencias en términos de excepciones (generación de inferencias).
- Reestructurar tanto la información conocida como la nueva para hacerla compatible con algún otro tipo de información dentro del texto.

Este autor señala que las estrategias varían en lectores de 3º y de 6º de primaria y dependen de los contextos formales o informales en los que se inserta la tarea.

b) Tipo de problema o inconsistencia.

Otro elemento crucial, a la hora de monitorear la comprensión, es el tipo de problema con el que se enfrentan los lectores y el hecho de si los lectores saben de antemano de la existencia de los problemas. En su intento por determinar si los fracasos al detectar las inconsistencias en el texto se deben o no a fallar en la representación de una de las dos proposiciones inconsistentes en la memoria, Vosniadou (1988) distingue los siguientes tipos de inconsistencias:

- Falsedades: Inconsistencia entre una proposición que viene del texto y otra que proviene del conocimiento existente.
- Contradicción factual: Una proposición entra en conflicto con otra proposición textual y una de estas proposiciones es un hecho conocido.
- Contradicción textual: Una proposición textual entra en conflicto con otra y ninguna de las dos es un hecho conocido. En este caso, ambas proposiciones pueden ser verdaderas o falsas, sin embargo, las dos no pueden ser verdaderas a la vez dentro del contexto del texto. Por otra parte, ninguna de ellas puede ser sujeto de un test de veracidad independiente del texto en que aparecen.

Esta distinción permite a la autora establecer que los malos lectores juzgan la comprensión del texto evaluando la verdad de una proposición individual en vez de juzgar y evaluar la consistencia interna entre esas contradicciones (No relacionan las sentencias entre sí). De ahí entonces que el tipo de inconsistencia que es más fácil de detectar por este tipo de lectores sea la falsedad.

c) Tipo de instrucción.

En 1981, Markman & Gorín intentaron demostrar cómo distintos tipos de instrucción inciden en la detección de contradicciones. En concreto, se pretendía establecer si, frente a la realización de una tarea, se detectaban más contradicciones cuando se leían las instrucciones de la tarea, o bien cuando se hacía una demostración en directo de la misma.

Este hecho permitió a la autora establecer las etapas necesarias para detectar la contradicción: i) codificar y almacenar la información relevante; ii) realizar inferencias; y iii) recuperar y mantener las proposiciones incompatibles en la memoria de trabajo y compararlas.

Si alguna de estas etapas falla, los niños serán menos capaces de detectar el problema. Con estas etapas, Markman & Gorín (1981) llegan a la conclusión de que los niños más pequeños son propensos a evaluar el grado de verdad o falsedad de las proposiciones individuales en vez de relacionarlas y comprobar si son o no consistentes.

Por lo tanto, estos lectores fallan en la elección del estándar de evaluación adecuado, ya que los resultados demuestran que los niños no usan el estándar de consistencia interna.

En el trabajo de 1979, Markman explica las siguientes variables en torno a la regulación de la comprensión:

- Fallos en la memoria: es decir, no recordar la información contradictoria.
- Capacidad lógica limitada: Los niños de 1º y 3º de Primaria, si bien son capaces de hacer inferencias necesarias para la detección del problema, no lo hacen de forma espontánea.
- Asumir otras ideas: Los niños pueden haber detectado el problema pero pueden haber hecho algún tipo de inferencia o haber asumido una idea para poder resolver la contradicción.
- Características de la demanda: Los niños no detectan el problema porque no se atreven a preguntar o a hacer críticas a un adulto, o admitir que no han entendido algo.

Por último, se tiene que la monitorización de la contradicción depende de si las contradicciones son explícitas o no y de la distancia que exista entre una sentencia y otra sentencia contradictoria.

d) Estándares para monitorear la contradicción.

Como se ha señalado hasta el momento, la comprensión de textos no es un fenómeno unitario. Existen múltiples elementos que exigen distintos estándares para poder organizarlos y repararlos, dado el caso.

En 1985, Baker trazó las diferencias de tres grupos de estándares que se utilizan para evaluar lo que se está leyendo. Estos grupos son:

- Estándar Léxico: Opera a nivel de palabras individuales. Su uso exclusivo se relaciona con las performances de malos lectores, que creen que evaluar la comprensión de un texto es evaluar la decodificación de las palabras, es decir si están bien o mal escritas.
- Estándar Sintáctico: Implica juicios tanto a la gramaticalidad de una cadena de palabras como el reconocimiento de que una palabra no es sintácticamente aceptable dado el contexto circundante.
- Estándar Semántico: Requiere la consideración del significado de las sentencias individuales y del texto como un todo. Estándares de este tipo son cruciales para la comprensión efectiva. Como se relaciona con la comprensión textual a un nivel más profundo, este estándar comprende cinco subestándares: Los primeros dos involucran la evaluación de la cohesión del texto, tanto en el nivel proposicional como en el estructural. El tercero y el cuarto implican la evaluación de la consistencia del texto con respecto al conocimiento previo (consistencia externa) y con respecto a las ideas del texto consigo mismo (consistencia interna). El quinto involucra la evaluación de si el texto es suficientemente completo y claro para ser capaz de conseguir una meta de acuerdo con instrucciones dadas.

Los subestándares semánticos son:

- a) Cohesión proposicional: Tiene que ver con el hecho de construir una representación integrada del texto como un todo. Entre los elementos que ayudan al mantenimiento de la cohesión están las anáforas y las conexiones que indican el tipo de relaciones lógicas que se establecen entre las ideas del texto. Implica una evaluación que va desde lo específico a lo general.
- b) Cohesión estructural: Su evaluación requiere de un análisis desde lo global o general a lo específico. Se evalúa este tipo de cohesión con el fin de identificar el tema principal del texto y relacionar la información entrante con ese tema. Los aspectos relacionados con la evaluación de la cohesión

estructural, según Baker (1985), son: relación con la macroestructura, cohesión referencial, posición serial en el párrafo y presencia o ausencia de una sentencia explícita sobre el tópico.

- c) Consistencia externa: Tiene que ver con comprobar el hecho de que las ideas del texto sean consistentes con el conocimiento que el lector ya posee.
- d) Consistencia externa: Implica la relación de consistencia entre las ideas que conforman un texto. Ello implica realizar conexiones entre distintos sectores del texto para establecer las relaciones entre las proposiciones que lo componen.
- e) Claridad informativa: Este estándar tiene que ver con el hecho de evaluar si el texto contiene información lo suficientemente clara y completa para poder cumplir una meta específica.

Entre los factores que influyen el uso de estándares de consistencia interna se tiene:

- El grado de separación de la información inconsistente: Linda Baker (1985) señala que uno de los fallos de los niños, a la hora de monitorear la comprensión, es que no consideran las relaciones entre sentencias no contiguas en el texto. Son capaces de encontrar las contradicciones en una misma sentencia, pero no lo hacen a través de sentencias en el texto.
- Naturaleza de las instrucciones dadas a los sujetos: Por ejemplo, cuando se advierte a los sujetos de la presencia de inconsistencias, se detecta más la contradicción.
- Grado de dificultad de la tarea, pues cuanto más fácil sea la actividad, existe una mayor probabilidad de detectar la contradicción.

Finalmente, la autora señala que en vez de pensar que la falla en la monitorización de la comprensión se debe exclusivamente a una falla al encontrar el problema, se debe pensar que el fallo radica en el hecho de no encontrar o usar un estándar particular de evaluación.

Dentro del contexto de la escritura, lo metacognitivo se ha relacionado específicamente con el análisis de las actividades metalingüísticas que se

pueden observar antes y durante el proceso de la escritura. Para Camps y colaboradores (2000), lo metalingüístico tiene relación con la función del lenguaje que se refiere a sí mismo. A partir de este enfoque, se tiene que la función metalingüística remite a la capacidad de conceptualización.

Los autores sostienen que el conocimiento metalingüístico está bajo el control de la metacognición y que, a su vez, puede tener dos facetas en las situaciones de enseñanza y aprendizaje: por un lado la de control verbal y, por otro, la de desarrollo de la conciencia de los aprendizajes verbales y metaverbales.

Otros puntos de vista sostienen que lo metalingüístico se asocia a orientaciones que consideran de forma prioritaria la interacción verbal como desencadenante de dicha actividad. Siguiendo perspectivas de interacción socio-discursiva, se tiene que la actividad discursiva de la lengua, surgida a partir de interacciones sociales, se interioriza, hecho que permitiría al individuo desarrollar un tipo de actividad similar, pero en el contexto de pensamiento verbal. Por lo tanto, se tiene que, en efecto, la función representativa de la lengua puede tener como referente la propia lengua.

El conocimiento, manejo y control de las actividades metalingüísticas han sido analizados desde diversas perspectivas. En el caso del trabajo de Castelló (2000) se tiene que el conocimiento metalingüístico está asociado a procesos de regulación de la actividad lingüística y, en concreto, a la escritura.

Castelló (2000) se interesa por los procesos que están implicados en el acto de escribir más que en las características del lenguaje escrito. Su objetivo es analizar las representaciones que tienen los estudiantes y sus prejuicios respecto al lenguaje escrito y a los procesos de composición. Se interesa por las teorías implícitas que poseen al momento de desarrollar este tipo de actividades. La autora separa claramente dos tipos de conocimientos. Por un lado, hace referencia a los conocimientos lingüísticos y, por otro, se refiere a los conocimientos de los procesos y de las operaciones mentales implicados en el acto de escribir para una situación discursiva y social determinadas. En este último tipo de conocimientos Castelló (2000), la autora hace referencia a la información que hay que adquirir para poder transmitirla a través de la escritura. Con ello da a entender una concepción epistemológica de la escritura.

El interés de Castelló (2000) se centra, pues, en las representaciones y en las formas en que es posible hacerlas conscientes. Ambos fenómenos los emparenta con el conocimiento metacognitivo, es decir, un conocimiento que tiene que ver con la tarea que se desarrolla, las estrategias que se aplican, así como con el significado que se le otorga a partir de su importancia social o recuerdo de experiencias previas.

Para establecer la relación que existe entre lo metalingüístico y lo metacognitivo, Castelló (2000) desarrolló dos estudios que aplicó a niveles de secundaria y universitarios. En el primero, analizó las representaciones de los estudiantes con el fin de potenciar la reflexión sobre el propio proceso, a través de una propuesta de trabajo basado en secuencias didácticas. Dichas secuencias se centraron en distintos elementos: los procesos de composición y sus operaciones respectivas, las características textuales y las operaciones implicadas en ello.

En el segundo estudio (2000) analizó las concepciones de los estudiantes de secundaria y de universidad sobre las tareas de escritura que realizaban en el contexto académico. Además, contrastó dichas concepciones con los objetivos de las tareas y con las estrategias que los estudiantes decían aplicar en su realización. Los resultados de este estudio mostraron contradicciones entre los objetivos de las tareas de escritura por parte de los profesores y la representación que los estudiantes tenían de esas tareas.

Las respuestas de los estudiantes también mostraron una distinción entre estudiar y aprender. La escritura es vista solo como un medio para aprender, para decir el conocimiento y almacenarlo, pero no para transformarlo o traspasarlo a otro tipo de fuentes. Dichos resultados pueden relacionarse con las formas de abordar la escritura propuestas por Bereiter y Scardamalia (1987).

Para estos autores, la escritura debe tener como meta primordial la transformación del conocimiento, con el fin de ponerlo al servicio comunicativo de distintas instancias sociales. Sin embargo, la forma tradicional de abordarla por parte de los escritores menos experimentados tiene que ver con un medio de volcado de información que presenta aquello que se pretende comunicar, poco cohesionado y sin ninguna, o poca relación con las demandas sociales que el tratamiento de la información debe satisfacer.

Dado este horizonte, Castelló (2000) se plantea la importancia del trabajo continuado de los procesos y de los modos de control que conlleva el desarrollo de actividades de composición escrita.

Cabe destacar, además, que en ambos estudios de Castelló (2000) se recurrió al uso de cuestionarios y de entrevistas a alumnos sobre situaciones específicas de escritura. Ambos instrumentos se centraron en las concepciones que tenían los alumnos respecto a la escritura en general y se compararon con sus ideas previas sobre actividades concretas de escritura que desarrollaban a diario dentro del contexto académico.

En el caso de la investigación de Pittard y Martlew (2000) se llevaron a cabo observaciones en tiempo real a través de protocolos verbales en contextos naturales. En concreto, se aplicó una entrevista a los escritores respecto a lo que consideraban como “adecuado” a la hora de escribir. Para tal efecto, se analizó además el conjunto de materiales que ellos utilizaron: notas, borradores y versión final de sus textos.

El análisis de los protocolos se centró en los criterios que guiaban las decisiones de los sujetos a la hora de desarrollar actividades de escritura. Lo importante de esta perspectiva es que, según las autoras, la actividad lingüística no puede ser considerada fuera del contexto social en que se encuentra imbuida. Por lo tanto, su análisis pretendió poner de relieve la relación entre las verbalizaciones del escritor y las asunciones sociales que dirigen, seleccionan y modifican las operaciones de composición.

En concreto, el estudio se propuso como fin la observación de individuos para determinar cómo elaboraban su discurso por escrito en relación con un texto social específico. En concreto, las autoras realizaron un análisis detallado y completo de los materiales de un estudiante universitario a fin de demostrar la interrelación entre los factores cognitivos y los factores sociales presentes en las actividades de composición.

Las observaciones mostraron que, si bien los alumnos tenían algunas nociones sobre la estructura del texto, ésta era vaga y no generalizable a otro tipo de textos. De ahí entonces que las autoras sugieran que la actividad metalingüística pueda concebirse como un proceso activo de resolución de problemas que se basa finalmente en la resolución social de una tarea particular y en un contexto social del escritor, escenarios que incluyen

funciones sociales como las de mantener una identidad concreta frente a un posible interlocutor o bien, conseguir metas específicas.

En una línea similar, Camps y colaboradores (2000) se interesan por los procesos de negociación y de regulación que se desprenden de la escritura colectiva. Como punto de partida, sostienen que el intercambio entre compañeros requiere de una cierta necesidad de hacer explícitos algunos conocimientos que se puedan poseer sobre la lengua y a la vez, sobre los procedimientos que faciliten el desarrollo y el control de las actividades requeridas por la escritura.

Camps y colaboradores (2000) sostienen que ambos tipos de conocimientos, declarativos y procedimentales pertenecen al conocimiento metalingüístico, hecho que se manifestaría a través de ciertas acciones que los escritores desarrollarían durante el proceso de composición. Esto lleva a los investigadores a centrarse en los siguientes elementos: i) los enunciados metalingüísticos en los que se explicita el conocimiento o el control sobre los aspectos discursivos de la tarea y en los que se hace patente la función metalingüística del discurso; y ii) las reformulaciones que tienen lugar de modo coral sobre el texto mientras se está planificando, textualizando y revisando.

Camps y colaboradores (2000) observan y analizan la actividad metalingüística de los estudiantes en relación a los objetivos de aprendizaje que plantea una tarea de escritura concreta. El marco para tal actividad vino dado por el trabajo a partir de secuencias didácticas que tuvieron como fin la escritura en contextos reales y el desarrollo de aprendizajes a través de la composición escrita.

El análisis se centró pues, en la clasificación y el estudio de la pertinencia de los enunciados y de las reformulaciones, a medida que se desarrollaba en conjunto una tarea de escritura.

Respecto a los enunciados, los autores los clasificaron en cinco categorías (Camps y colaboradores, 2000): i) enunciados sobre rasgos discursivos (emisores, destinatarios, función del texto e intención); ii) enunciados sobre la estructura del texto, referidos a los rasgos organizativos del mismo o a la superestructura; iii) enunciados sobre aspectos lingüísticos (cohesión textual, aspectos léxicos, sintaxis de la frase, etc.); iv) enunciados

sobre la ortografía y la puntuación; y v) enunciados valorativos de todo el proceso.

Los resultados señalaron que el promedio de intervenciones en las secuencias sobre la estructura textual fue, en general, uno de los más elevados en comparación con otro tipo de secuencias referidas a otros temas. Ello demuestra que los problemas que surgen al tratar de adaptar el texto a la estructura propuesta son un motivo de discusión y de deliberación entre los miembros del grupo. Por lo tanto, las conversaciones generadas en torno a esos conceptos constituyeron una poderosa herramienta para elaborar los textos.

Las reformulaciones del texto que se realizan a través del proceso de textualización permitieron a los investigadores tener acceso a las operaciones a las que recurrían los autores de los textos. En concreto, se trataba de pequeños cambios introducidos progresivamente en el texto respecto a la propuesta inicial que los integrantes se habían planteado.

Los autores separan las reformulaciones en dos grupos: unas respecto a las funciones del texto tentativo (enunciados orales formulados para ser escritos) y las segundas sobre el texto escrito que comprende enunciados orales que acompañan la acción de escribir el texto.

En el primer grupo, los resultados mostraron una mayor incidencia de reformulaciones directas, sin ningún tipo de comentario o de razonamiento. En términos de contenido y de función, los autores distinguieron tres grupos: i) función de búsqueda de un lenguaje estándar para aplicar al texto que se estaba escribiendo; ii) reformulaciones dirigidas a un registro más escrito. En este caso tenían que ver con la búsqueda de expresiones que se adecuaban mejor a la situación que la tarea demandaba; iii) reformulaciones que trataban de adecuarse al contexto retórico y al género discursivo; y iv) reformulaciones que tendían a expresar las ideas con una mayor precisión.

Como conclusiones del estudio, Camps y colaboradores (2000) señalan que la función metalingüística sí está presente en los medios de regulación de la actividad de composición escrita, pero referida a aspectos concretos del lenguaje y sus procesos. Dicha función no solo se hace presente a través de expresiones metalingüísticas explícitas. Aparece además a partir de las

reformulaciones del texto y en las propuestas textuales que se producen en el proceso de construcción del texto.

Por otra parte, estos autores sostienen que la escritura en colaboración es un medio que potencia la aparición de la función metalingüística puesto que muestra a la composición escrita como un problema que se debe resolver y frente al que es necesario aplicar una serie de estrategias.

Otras perspectivas interesantes de la función metacognitiva aparecen en el trabajo de Dolz y Erard (2000). En él, los autores pretendían analizar las actividades de escritura en el aula con el fin de establecer de qué modo las manifestaciones externas contribuían al aprendizaje de ciertas conductas verbales. Para tal efecto, los autores distinguen dos conceptos fundamentales. En primer lugar, señalan que el metalenguaje es el medio para conceptualizar la facultad individual de reflexión sobre el lenguaje. En segundo, se refieren a la terminología metalingüística, hecho que se vincula con el lenguaje y sus usos. Además, se refieren a la actividad metaverbal que conciben como una actividad colectiva que se realiza a partir de instrumentos semióticos observables.

A partir de este contexto, Dolz y Erard (2000) se proponen la observación de los elementos externos que constituyen esta actividad metaverbal. En concreto, se centran en el papel mediador del profesor, en las situaciones de colaboración entre los alumnos y en los instrumentos operativos usados durante la actividad. A través de esta perspectiva, los autores pretenden integrar las actividades de control y reflexión con aquéllas que se refieren al desarrollo de actividades lingüísticas. Sus observaciones sobre las actividades metaverbales se centran en dos secuencias didácticas en los niveles de primaria y de secundaria, en las que se realizaron, respectivamente, una novela de detectives y un debate oral, seguido de una entrevista a un especialista.

Dolz y Erard (2000) calificaron las actividades metaverbales de instrumentos para la realización y la monitorización de la actividad verbal que se llevaba a cabo. Sus conclusiones pusieron de relieve que las funciones de la actividad metaverbal se centraron en la noción de género textual, tanto en las intervenciones de los docentes, como en el proceso de construcción de los textos por parte de los alumnos.

A los profesores se les atribuyó la función de creación de una ruptura o distanciamiento respecto a la actividad verbal. Además, eran los encargados de presentar una terminología metalingüística referida al conocimiento del lenguaje que los alumnos debían aplicar.

Entre los estudiantes, las actividades metaverbales se produjeron en el curso de la realización de la actividad verbal. Tenían que ver con anticipar, plantear o resolver cuestiones propias de la producción textual y, además, respecto al comentario colectivo para evaluar el proceso seguido.

Finalmente, Allal (2000) se centra en establecer cómo se promueve el control metacognitivo de las propias acciones a partir de situaciones de escritura en contextos reales o a partir de la interacción entre los estudiantes en diferentes momentos del proceso de composición. La autora señala que el conocimiento metalingüístico es un conocimiento sobre el lenguaje, usado tanto implícita como explícitamente, ya sea en los procesos de comprensión como en los de producción de textos. Dentro de este contexto, las regulaciones metacognitivas implican la gestión activa de los recursos cognitivos con respecto a un objetivo fijado. En el caso de la composición escrita, dicha actividad de control se relaciona concretamente con el uso de estrategias explícitas para articular distintos tipos de conocimiento (conceptual, lingüístico o metalingüístico).

Allal (2000) se centra en las estrategias que utilizan los alumnos para corregir textos escritos. En concreto, pretendió determinar los procesos de regulación metacognitiva a través del análisis de las transformaciones efectuadas en las sucesivas versiones de los textos escritos por los estudiantes.

En función del momento en que se llevan a cabo, la autora habla de estrategias de anticipación, relacionadas con la representación de la tarea y del contexto (algo que ya había aparecido en la investigación de Castelló, 2000) y de estrategias de monitorización o comparación de los sucesivos momentos del texto o del proceso y su representación anticipada.

Los resultados señalaron que los controles podían dividirse en dos grupos: i) alto nivel: que se referían a transformaciones que implicaban cambios o reordenaciones complejas, o bien cambios en la organización del

texto; y ii) bajo nivel: incluían cambios simples, referidos a supresión o adición o a cambios relacionados con la ortografía.

Para acabar este apartado es importante reseñar algunos estudios que han investigado a la vez la relación que existe entre los procesos metacognitivos vinculados a la comprensión de textos escritos y aquéllos referidos al desarrollo de actividades de composición escrita. Entre ellos es posible destacar la labor investigadora de Peronard (2002; 2003 y 2002 junto a colaboradores) sobre todo porque se ha desarrollado en el contexto de la educación chilena, materia que es objeto de análisis de esta tesis.

En los estudios de 2002, el objetivo principal fue mostrar el funcionamiento de un cuestionario sobre el conocimiento metacognitivo en alumnos de educación primaria. Para el desarrollo del mismo se partió de una base que distingue los componentes del conocimiento procedimental. En ellos, Peronard y colaboradores (2002) diferencian entre un saber ejecutar una actividad cognitiva (cómo) y el ser capaz de explicitar la acción en términos globales (qué).

Los autores sostienen que en todo conocimiento procedimental existe un nivel de conocimiento declarativo, consciente, y un nivel más profundo y, por lo tanto, inconsciente, es decir, un saber hacer sin saber cómo.

Del nivel consciente, Peronard y colaboradores se centran en tres aspectos frecuentemente asociados al conocimiento procedimental: la planificación, la evaluación y la reparación. Los autores sostienen que estas actividades son estratégicas ya que se realizan en un momento determinado y con un fin concreto.

En cuanto al nivel más profundo y de tipo procedimental no fue incluido en el conocimiento que iba a ser evaluado a través del cuestionario.

Asimismo, el cuestionario tiene asideros teóricos que lo emparentan con la teoría desarrollada por Flavell (1979). Peronard y colaboradores (2002) se valen de ella para señalar que el cuestionario ha de considerar el conocimiento que los sujetos posean respecto a sí mismos como lectores o escritores, a la tarea y a las estrategias que puedan desplegar en el transcurso de las mismas.

Sobre la tarea, los autores sostienen que el conocimiento se ha de relacionar con elementos tales como características de los textos y, en definitiva, con el desarrollo de una teoría personal respecto a lo que es un

texto. Otros rasgos asociados a la tarea hacen referencia a los significados del texto, en especial a aquellos que pueden ser atribuidos por parte del lector.

Además, los lectores han de ser conscientes de la necesidad de coherencia que todo texto ha de poseer y de la estructura semántica ordenada de forma jerárquica. Este último aspecto permitirá al lector separar aquellas ideas que son más relevantes dentro del texto en relación a otras que son de carácter secundario.

Por lo tanto, el conocimiento sobre la tarea tiene que ver con la comprensión de las intenciones que se pueden desprender de los textos que se leen, de la jerarquización de ideas y de su presentación coherente a lo largo del texto así como de la relación de las mismas con una superestructura que da forma y sentido a todo el texto.

Cada uno de estos elementos lleva a Peronard y colaboradores (2002:135) a definir tarea como “la meta perseguida con el esfuerzo cognitivo realizado”. En concreto, los autores resaltan el concepto como un objetivo que se ha de conseguir a partir del enfrentamiento con distintos tipos de textos.

Teniendo como base este esquema, los autores presentan un cuestionario de selección múltiple cuya finalidad es medir el desarrollo del conocimiento metacognitivo. El instrumento estaba constituido por 48 preguntas distribuidas en 6 campos o temas. Entre esos temas estaban: estrategias de lectura, de planificación, de evaluación y de reparación, teoría del texto y teoría de la tarea. Para cada uno de los campos se elaboró un conjunto de preguntas que ofrecía cada una de ellas un total de seis alternativas.

En cuanto a la cuantificación de los resultados, se asignó puntajes diferentes a las diversas alternativas según el grado en que éstas reflejaban el conocimiento de la tarea, del texto y de las estrategias que un experto ideal podría tener. De este modo, se aplicó 30 puntos a las alternativas que implicaban un conocimiento de la lectura como un proceso interactivo en un contexto comunicativo (100% de experticia); 20 puntos a las alternativas que se diferenciaban de las anteriores solo en cuanto implicaban un desconocimiento del contexto comunicativo, pero que reconocían al texto como un todo coherente y jerarquizado desde el punto de vista semántico (60% de experticia); 12 puntos a las alternativas que desconocían el papel activo y

autónomo del lector. En ellas se enfatizaba un conocimiento de tipo afectivo-actitudinal (40% de experticia); 9 puntos a las alternativas que hacían referencia a una teoría de la tarea más cercana a la memorización y una teoría del texto muy centrada en aspectos externos (30% de experticia); 4 puntos a las alternativas vinculadas a un conocimiento muy rudimentario (vago, impreciso y superficial) del texto y de la tarea (10 % de experticia) y, finalmente, 1 punto a la alternativa “no lo he pensado”.

Como puede observarse, lo interesante del instrumento es que agrupa el conocimiento metacognitivo referido a la lectura en diversas teorías que revelan el grado de experticia o de vínculo que los lectores tienen o dicen tener respecto a la lectura.

A pesar de estas distinciones, los autores no sostienen que el desarrollo del conocimiento metacognitivo sea de carácter progresivo.

En la investigación de 2003, Peronard se planteó como objetivo describir algunos resultados en torno al conocimiento metacognitivo respecto a la comprensión y a la producción de textos escritos.

Para desarrollar este trabajo, la investigadora chilena separa los conocimientos respecto a los procesos de comprensión (metacompreensión) de aquéllos relacionados con la producción de textos escritos (metaproducción).

Al igual que en los trabajos de 2002, Peronard sostiene que en la metacognición es posible distinguir un conocimiento metacognitivo que puede tener relación con el sujeto, la tarea o las estrategias y con la regulación metacognitiva. Esta última dice relación con la planificación, el control y la supervisión.

A partir de las investigaciones de 2002, la autora desarrolla un esquema del progreso del conocimiento metacognitivo asociado a la lectura y a la escritura. Lo interesante de esta propuesta es que vincula el conocimiento a diferentes teorías que demuestran el grado de pericia de los estudiantes respecto a ambos tipos de tarea. Así entonces, las etapas del desarrollo del conocimiento metacognitivo serían (Peronard, 2003: 26-27), las siguientes:

- 1) El texto es un conjunto de letras dispuestas de izquierda a derecha. Leer consiste en reconocer las letras y pronunciarlas. Escribir consiste en trazar

- las letras a medida que “suenan” en la cabeza. Aprender a leer consiste en relacionar automáticamente las letras (grafías) con los sonidos (fonemas), y aprender a escribir, es asociar los fonemas con las grafías correspondientes.
- 2) Un texto es un conjunto de palabras que “dicen algo”. Leer consiste en juntar las letras para que “digan” lo que dicen. Escribir consiste en poner por escrito las palabras que se está pensando.
 - 3) Un texto es un conjunto de oraciones separadas por punto seguido. Leer es llegar hasta el punto y pensar en la idea allí expresada. Escribir es poner en orden las palabras para que digan la idea que tengo en la cabeza. Aprender a leer y a escribir es aprender que el orden de las palabras “dice” algo.
 - 4) Un texto es una secuencia de oraciones cuyos contenidos están relacionados. Leer consiste en mantener en la memoria la primera idea expresada en el texto para integrarla en las ideas de las oraciones siguientes y formarse una imagen de todo lo que el texto “dice”. Escribir es poner en letras la secuencia de oraciones, de modo que ambas tengan el mismo tema, pero digan cosas distintas.
 - 5) Un texto es una secuencia de ideas o proposiciones jerárquicamente organizadas. No todas las proposiciones tienen igual importancia, pero todas guardan relaciones entre sí y con el tema global. Leer consiste en seleccionar las ideas más importantes del texto, prestando menor atención a los detalles, para así formar una síntesis coherente que se pueda conservar en la memoria operativa. Escribir consiste en decidir a qué ideas o conceptos se quiere dar importancia y, por lo tanto, volver una y otra vez a mencionarlos directa o indirectamente, agregando detalles, explicaciones o ejemplos.
 - 6) Un texto es una secuencia de proposiciones que se deben procesar interactivamente, pues hay muchas ideas que el autor no escribe dado que supone que el lector ya las conoce. Leer es integrar lo que se sabe acerca del tema para inferir lo implícito y así ir construyendo en la mente un texto coherente. Escribir es saber qué decir y qué no decir, para que el lector se interese por lo novedoso de lo escrito, pero al mismo tiempo, no le sea tan desconocido como para que no pueda interactuar con el texto y comprenderlo.
 - 7) Un texto es una unidad lingüística inserta en un contexto comunicativo y, por tanto, está dirigido a uno o a varios destinatarios, con una intención particular. Leer es un proceso por medio del cual se le asigna sentido al texto, recuperando no solo el significado de las palabras y oraciones, sino también tratando de detectar la finalidad que tuvo el autor al escribirlo. Escribir consiste en tener claro a quién se escribe y para qué se le escribe, de modo que se adecúe lo escrito, tanto en su forma como en su contenido, al supuesto receptor.

Según Peronard (2003), algunos factores que explican las diferentes teorías que los estudiantes puedan tener de la lectura y la escritura se explica, entre otros factores, por la edad, pero también, gracias a factores externos asociados a la enseñanza como, por ejemplo, el discurso académico que suelen recibir, la metodología que suelen emplear los docentes o la propia conceptualización de la lectura y la escritura que puedan tener los profesores.

Para determinar qué teorías poseían los estudiantes, la investigadora desarrolló un cuestionario que pretendía analizar el nivel de desarrollo de conocimiento metacognitivo en torno a las siguientes áreas:

- Conocimiento de la tarea: conocimiento acerca de la finalidad que se persigue al leer o al escribir. Es un tipo de conocimiento tardío. En este ámbito los alumnos encuestados no suelen diferenciar modos de lectura o escritura según el tipo de textos que pretendan escribir.
- Conocimiento acerca de estrategias de lectura o escritura: en este nivel el cuestionario aplicado obtiene resultados escasos. Es un conocimiento poco desarrollado quizá en parte debido a la forma en que se trabajan ambas actividades dentro del aula, centradas más bien en los resultados que en los procesos.
- Conocimiento sobre la planificación: tiene que ver con el saber cómo prepararse para comprender o escribir mejor un texto. Pocos alumnos manifestaron un conocimiento sobre esta área y cuando lo hicieron, lo relacionaron con factores externos que permitían el desarrollo de las tareas. En el caso de la escritura, los alumnos no mostraron ningún tipo de conocimiento respecto a las actividades de planificación.
- Conocimiento de estrategias remediales: tiene que ver con el conocimiento de aquellas acciones que el lector o escritor emprende cuando cree que no está teniendo éxito con su tarea. En el caso de la lectura, los alumnos refieren a la petición de ayuda externa para solucionar el problema. En cuanto a la escritura, a la mayoría de los alumnos no les gusta revisar sus escritos. La corrección se lleva a cabo solo en el nivel superficial, retocando aspectos ortográficos.

- Conocimiento metatextual: tiene que ver con la noción que se posea sobre las características de un texto. A este respecto, Peronard (2003), destaca la importancia de la relación jerárquica de las ideas siempre en función de una determinada macroestructura y superestructura. Intervienen además elementos de tipo gráfico que ayudan a ordenar la función e importancia de las ideas dentro de los textos. Así también, Peronard (2003), señala la importancia de la distinción de las metas que se pretende conseguir en los diferentes textos, metas que se asocian a tipos de textos y géneros textuales diversos en su contenido, forma y valor pragmático. En este campo, los resultados fueron bastante alentadores. Según la autora, se observó un marcado aumento del conocimiento relacionado con el texto, sobre todo en cuanto a los escritos que permiten diferenciar clases de textos. Esta distinción se reconoce según los estudiantes por el tema, las funciones o las modalidades en que suelen presentarse los textos.

A modo de resumen es posible señalar que la importancia del conocimiento metacognitivo reside en el conocimiento de la propia capacidad cognitiva. Además, es importante el conocimiento que se tenga de la capacidad de control del proceso de las actividades de leer y escribir.

En el caso del control, se trata de relacionar las metas que presentan cada uno de los textos con la estructura que es necesaria describir a fin de situar las informaciones al servicio de hechos sociales concretos.

Se ha visto que en el caso de la comprensión de textos escritos, el conocimiento metacognitivo se asocia con la monitorización de la comprensión. A través de ella se determina de qué modo corrigen los lectores los problemas que pueden presentarse durante el transcurso de la lectura.

En el caso de la escritura, el conocimiento metacognitivo se ha asociado a la capacidad metalingüística. A través de ella, ya sea en solitario y más aún, en grupos, los escritores dan cuenta de mecanismos que permiten llegar a acuerdos destinados a reparar los problemas que aparecen al momento de desarrollar actividades de composición escrita.

Teniendo en cuenta este tipo de conocimiento, se describe a continuación de qué modo los conocimientos previos respecto a la lectura y a la escritura constituyen teorías que llevan a los estudiantes de diversos niveles a

considerar de un modo diverso ambos tipos de actividades. En concreto, se analizará el concepto de “teoría implícita” precisamente para dar cuenta de las imágenes previas que moldean el desarrollo de la lectura y la escritura.

2.2.2. La investigación en el campo de la escritura.

2.2.2.1. La escritura a la luz del pensamiento de sus agentes.

2.2.2.1.1. Definición y alcances del concepto.

En términos generales, el estudio de las teorías implícitas tiene que ver con el hecho de esclarecer las relaciones que el individuo establece con las acciones que lleva a cabo en los contextos que se desenvuelve.

Un primer acercamiento a las teorías implícitas pasa por el contraste que puede hacerse con los elementos explícitos desde el punto de vista de las representaciones.

Según Pozo, Scheuer y colaboradores (2006: 99) dicha oposición considera los siguientes aspectos:

	Representaciones implícitas.	Representaciones explícitas.
¿Cuál es su origen?	Aprendizaje implícito, no consciente.	Aprendizaje explícito, consciente.
	Experiencia personal.	Reflexión y comunicación social de esa experiencia.
	Educación Informal.	Educación e instrucción formal.
¿Cuál es su naturaleza?	Saber hacer: naturaleza procedimental.	Saber decir o expresar: naturaleza verbal declarativa.
	Función Pragmática (tener éxito).	Función epistémica (comprender).
	Naturaleza más situada o dependiente del contexto.	Naturaleza más general o independiente del contexto
	Naturaleza encarnada.	Naturaleza simbólica, basadas en sistemas de representación externa.
	Activación automática, difíciles de controlar conscientemente.	Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente.
¿Cómo cambian?	Por procesos asociativos o de acumulación.	Por procesos asociativos pero también por reestructuración.
	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada.	Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada.
	No se abandonan o se abandonan con dificultad.	Más fáciles de abandonar o de sustituir por otras.

Tabla nº 25: Diferencias entre representaciones implícitas y explícitas.

Considerando la oposición, entre las representaciones implícitas y explícitas, los autores sostienen que las teorías implícitas se adquieren a partir

de procesos ligados a contextos específicos de aprendizaje. Tales procesos son comunes a todos los seres vivos, ya que su finalidad tiene que ver con la detección de regularidades en el ambiente a fin de hacerlo predecible. Por lo tanto, algunas características de este proceso de aprendizaje son (Pozo, Scheuer *et al.*, 2006):

- Ser más antiguo en la filogénesis ya que se trata de un dispositivo de aprendizaje que detecta las covariaciones del ambiente.
- Ser más antiguo en la ontogénesis en tanto que es un conocimiento previo al desarrollo cognitivo explícito.
- Presentarse de forma independiente respecto a la edad y del desarrollo cognitivo.
- Ser independiente de la cultura y de la instrucción.
- Aparecer como un sistema más robusto comparado con el sistema explícito.
- Ser más duradero en sus efectos que el aprendizaje explícito.
- Ser más económico desde el punto de vista cognitivo.

Así, entonces, el estudio de las teorías implícitas pasa por reconocer la importancia de las representaciones cotidianas, es decir, la adquisición de ciertos patrones que permiten a los sujetos interactuar con el medio que le rodea. Dicha interacción supone reconocer una experiencia personal que implica diversos grados de verbalización, por lo que se hace necesaria una reconstrucción de las teorías implícitas. Por otra parte, dada su marcada relación con lo contextual, las teorías implícitas forman parte de un currículum oculto y suelen aparecer comúnmente cuando se detecta alguna irregularidad en la forma cotidiana de llevar a cabo una acción (Pozo, Scheuer *et al.*, 2006).

Este conjunto de características de las teorías implícitas redunda en la aparición de una serie de funciones que coordinan las interacciones de los sujetos con el medio y, en especial, la detección de irregularidades a la hora de llevar a cabo acciones diversas. Entre estas funciones, Rodrigo y Rodríguez (1993) destacan las siguientes: i) transforman las experiencias que se han mantenido con un medio en concreto en un modelo causal peculiar (es teoría

porque organiza una serie de contenidos); ii) su evaluación puede llevarse a cabo a través de ámbitos personales y afectivos; es decir, en una esfera familiar, o bien en un ámbito externo o esfera social; iii) permiten la articulación y la jerarquización del conocimiento de los contenidos; y iv) amplían el ámbito de experiencias sobre todo, gracias a la influencia de la escuela.

Considerando las múltiples aportaciones de las teorías implícitas, cabe preguntarse por los elementos que facilitan la coordinación del contenido de las teorías en cuanto tales. Pozo, Scheuer *et al.* (2006) refieren que la calidad de teoría implícita se logra porque es posible reconocer cuatro principios básicos:

- a) Abstracción: teoría como elementos no observable.
- b) Coherencia: representaciones o contenidos que se relacionan entre sí y que no aparecen como unidades aisladas.
- c) Causalidad: elementos y principios que dan cuenta y explican regularidades del medio.
- d) Compromiso ontológico: las teorías restringen las posibles representaciones.

Así entonces, las representaciones implícitas tienen o alcanzan la calidad de teoría porque detrás de ellas existe una organización regida por principios de tipo epistemológico, ontológico y conceptual, lo que permite la construcción de modelos mentales para hacer frente a las demandas del entorno.

Los mismos investigadores sostienen que las representaciones implícitas en cuanto teorías, surgen y pueden estudiarse a medida que el sujeto genere diversas representaciones que provienen de un contexto particular. De allí entonces que se pueda hablar de “dominio”, es decir, de un conjunto de contextos que comparten ciertos rasgos estructurales y que se caracterizan por ser dinámicos y por fluir con la práctica y la organización de la misma.

Siguiendo la descripción de los elementos de las representaciones implícitas en cuanto teorías, Rodrigo y Rodríguez (1993) señalan que se pueden representar y entender desde distintas perspectivas. La primera de ellas pasa por considerar a las representaciones implícitas como

representaciones “legas”. Teniendo como asidero la Psicología cognitiva, los autores sostienen que, desde esta perspectiva, las representaciones implícitas tienen un fuerte impacto de la memoria episódica, ya que las representaciones aparecerían organizadas bajo la apariencia de sucesos inmersos en pautas espaciales y temporales vinculadas a elementos autobiográficos. Por lo tanto, para esta forma de representación, las teorías implícitas evidencian un tipo de aprendizaje espontáneo que se genera a partir de prácticas y de actividades culturales.

Otra perspectiva es la que considera las teorías implícitas desde el punto de vista de los esquemas de conocimiento. Ello supone la organización de los contenidos en estructuras complejas que representarían los conceptos genéricos almacenados en la memoria. Esos contenidos serían actualizados y activados frente a situaciones específicas. Finalmente, las teorías implícitas pueden graficarse como modelos dinámicos de conocimiento. Ello supone considerar las teorías como un conjunto de experiencias en torno a un dominio en vez de presentarlas como abstracciones elaboradas. De allí entonces que aparezcan como el producto de una demanda concreta que sintetiza la información.

En síntesis, cualquiera que sea la forma de representación de las teorías implícitas, debe tenerse presente que siempre existirá una dicotomía respecto a la calidad de los contenidos a los que ellas remiten. Esta dicotomía es lo que Rodrigo y Rodríguez (1993: 113) reconocen como conocimiento frente a creencia, hecho que puede ilustrarse a través de la siguiente tabla:

	Conocimiento.	Creencia.
Contenido.	Síntesis culturales y normativizadas.	Síntesis normativizadas en el seno de grupo.
Origen.	Contenidos socialmente accesibles.	Contextos interactivos próximos.
Procedimiento de construcción.	Síntesis de experiencias.	Síntesis de experiencias.
Organización.	Prototípica- estable (cuasi-esquemas).	Prototípica variable (según síntesis).
Tipo de síntesis.	Puras.	Mixtas.
Límite de las síntesis.	Borrosos.	Definidos.

Nivel de conciencia.	Explícito.	Implícito.
-----------------------------	------------	------------

Tabla nº 26: Dicotomía Conocimiento y Creencia.

Esta dicotomía viene a señalar que una teoría puede operar como conocimiento si el sujeto recurre a una forma declarativa para reconocer o diferenciar varias ideas, para producir expresiones verbales sobre el dominio de la teoría o para reflexionar sobre ésta como un cuerpo de conocimiento impersonal. Si, por el contrario, la teoría se presenta como creencia, el nivel que se destaca es el pragmático, pues en este caso la teoría se utiliza para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas, para predecir y comprender sucesos, y para planificar la conducta.

Además, las teorías en cuanto creencias, se aplican a grupos sociales reducidos en los que el sujeto comparte contextos específicos.

Enfoques en el estudio de las teorías implícitas.

Una vez que se ha determinado el sentido de las teorías implícitas, sus formas de representación, así como la función de cada uno de sus elementos constituyentes, es conveniente indicar cómo se ha abordado su estudio pero también, el tipo de teorías que aparecen en relación con el aprendizaje.

En el primer caso, Pérez (2006) sostiene que las formas de análisis han considerado la relación entre el contenido y el contexto de las teorías, y el modo en que es posible atravesar de unas a otras. Así, las principales posiciones al respecto han sido:

Enfoque.	Qué analiza.	Participantes habituales en sus investigaciones.	Formas adoptan. que
Metacognición.	El conocimiento consciente y el control de los procesos cognitivos.	Alumnos (niños y adolescentes) y adultos.	Conjunto de ideas discretas, explícitas en el caso del metaconocimiento y más implícitas en el caso del control de los procesos.
Teoría de la mente.	El origen y la formación de la concepción implícita de la mente y su funcionamiento.	Niños pequeños.	Una teoría implícita general que "mentalizaría" todos nuestros intercambios con nosotros mismos y con los demás.
Creencias epistemológicas.	Las creencias sobre qué es el conocimiento y el conocer.	Alumnos de diferentes edades y profesores.	Para algunos autores, teorías generales; para otros, ideas discretas. Tampoco habría acuerdo sobre si son implícitas o explícitas.
Fenomenografía.	La manera personal en que se viven o interpretan explícitamente las experiencias de aprendizaje y enseñanza.	Alumnos de diferentes edades y profesores.	Una conciencia general de la experiencia de aprender y de enseñar.
Teorías implícitas.	Las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza como estructuras representacionales consistentes y coherentes.	Alumnos de diferentes edades y profesores.	Principios generales implícitos que se manifiestan con diversos grados de coherencia y consistencia según los contextos y situaciones.
Perfil del docente y análisis de la práctica.	El análisis de la planificación y la acción de enseñar, del pensamiento del profesor y de sus reflexiones sobre la propia práctica.	Profesores.	Para los autores del pensamiento del profesor. Son un proceso de toma de decisiones estratégicas y por tanto, básicamente explícitas. Para el enfoque del profesional reflexivo existen distintos niveles de explicitación.

Tabla nº 27: Enfoques generales sobre las teorías implícitas.

Enfoque.	Posición con respecto al contenido y al contexto.	Tipos de cambios formulados.	Métodos de investigación comunes.
Metacognición.	Salvo excepciones, la metacognición se concibe como un conocimiento general, independiente del contenido de aprendizaje.	Asume cambios evolutivos, pero también cambios relacionados con la adquisición de conocimiento y con el nivel de instrucción.	Entrevistas, autoinformes y cuestionarios para evaluar el metaconocimiento. En la investigación sobre el control, tareas específicas de aprendizaje.
Teoría de la mente.	Es independiente de contextos y contenidos.	Asume que los cambios son evolutivos.	Tareas de solución de problemas y análisis de la utilización y clasificación del lenguaje, fundamentalmente, los verbos mentales.
Creencias epistemológicas.	Depende de los autores: los que estudian las creencias sobre determinados contenidos asumen que dependen de estos contenidos y del contexto, mientras que aquéllos que estudian las creencias sobre el conocimiento general asumen que son independientes del contexto.	Al parecer adjudica los cambios a factores educativos.	Entrevistas abiertas.
Fenomenografía.	No hay posición explícita al respecto.	Al parecer adjudica los cambios a factores educativos.	Cuestionarios de tipo <i>Likert</i> o de otro tipo.
Teorías implícitas.	Teorías implícitas generales que se manifiestan con diversos grados de coherencia y consistencia según los contextos y situaciones.	Señala que los cambios se deben a la experiencia más una reflexión. Los cambios más importantes se explican gracias a la educación.	Entrevistas estructuradas, cuestionarios de tipo <i>Likert</i> , de elección de alternativas o tareas de solución de problemas.
Perfil del docente y análisis de la práctica.	En el pensamiento del profesor y en el enfoque del profesional reflexivo, el contexto juega un rol importante.	Cambios en la práctica debidos a la reflexión en la acción y cambios en el pensamiento y en la práctica como consecuencia de la reflexión sobre la acción.	Entrevistas, cuestionarios, tareas de categorización, observación, diarios, autobiografías y análisis del discurso.

Tabla nº 28: Teorías implícitas y perspectivas para su estudio.

Respecto al tipo de teorías implícitas asociadas al aprendizaje, Pozo, Scheuer *et al.* (2006), sostienen que es importante considerar la interacción de los siguientes puntos:

- Condiciones: referidas tanto al aprendiz, con datos tales como la edad, estado de salud, conocimientos previos y afectivos o de motivación así como también datos referidos al entorno. En este último caso se hace referencia a los ámbitos socioculturales, materiales y de artefacto.
- Procesos: tienen que ver con las acciones manifiestas y mentales que el aprendiz utiliza para aprender.

- Resultados: lo que se aprende o pretende aprender.

Cada uno de estos puntos son necesarios para determinar en qué medida se potencia más uno u otro proceso a la hora de llevar o desarrollar el aprendizaje en un dominio concreto. Así entonces, las teorías implícitas relacionadas con el aprendizaje son:

a) Teoría directa: Es el tipo de teoría implícita referida al aprendizaje que posee el carácter más básico. Se centra en resultados o productos y está emparentada con la teoría directa de la mente. Esta teoría considera el aprendizaje a partir de los resultados sin considerar ni contextos ni procesos. Por lo tanto, el aprendizaje aparece a partir de la simple exposición del objeto o contenido. Se espera solamente que los sujetos reproduzcan fielmente la información o modelo que se les presenta. A este respecto, son especialmente los niños pequeños quienes más asocian el aprendizaje con este tipo de teoría ya que ven los resultados desde el punto de vista sumativo. Lo que se aprende para esta teoría deben ser elementos claramente identificables y, por lo general, están referidos a logros de todo o nada. Por otra parte, los principios epistemológicos que sustentan esta teoría sostienen, a partir de un realismo ingenuo, que el conocimiento se corresponde de forma directa y unívoca con la realidad.

b) Teoría interpretativa: constituye una evolución de la teoría anterior. En este caso, existe una conexión entre los resultados del aprendizaje con los procesos y las condiciones que lo generan de un modo relativamente lineal. Ello quiere decir que da importancia a los factores que posibilitan el aprendizaje pero sin considerarlos como elementos que explican qué se aprende. La teoría sostiene que los resultados son una copia fiel de la realidad o de los modelos culturales, al igual que la teoría directa. En este caso, sin embargo, el aprendizaje es el centro del proceso ya que pone en marcha una serie de acciones para generar el aprendizaje. De allí entonces que este tipo de teoría destaque la importancia de intervenir sobre esas acciones con el fin de obtener una copia lo más fiel posible de la realidad.

De acuerdo con sus fundamentos, epistemológicamente esta visión se vincula con los modelos de procesamiento de la información ya que asume la

necesidad de los procesos intermedios que crean puentes entre las representaciones internas y la entrada de información. De allí entonces que las acciones recurrentes para el aprendiz, según este enfoque, tengan que ver con generar, conectar, ampliar o corregir las representaciones internas. Así también, respecto a los principios ontológicos, la teoría sostiene que el aprendizaje es un proceso, es decir, que ocurre a través del tiempo, mientras que conceptualmente, esta actividad es considerada a partir de la interrelación de elementos dentro de una cadena causal: condición sobre acción y procesos del aprendiz que a su vez provocan ciertos resultados de aprendizaje.

c) Teoría constructiva: Esta teoría sostiene que el aprendizaje requiere no solo de procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones del mundo físico, sociocultural y mental. Además, es necesaria la aparición de elementos de autorregulación que, de algún modo, transforman el material de inicio del proceso. Así entonces, los resultados implican necesariamente una redesccripción tanto de los contenidos como del aprendiz. Según los autores, los aprendizajes se miden considerando los “cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, incluyendo tanto la manera de dar significado al objeto de aprendizaje como las metas de aprendizaje que se propone” (Pozo, Scheuer *et al.*, 2006: 125).

La base epistemológica es la característica que diferencia esta teoría de las anteriores. En este caso, se asume que las personas pueden otorgar significados a una misma información de diferentes formas y que, por lo tanto, el conocimiento no es algo cerrado en tanto que puede aparecer con distintos grados de incertidumbre. Asimismo, destaca además la transformación que el aprendiz hace del objeto de estudio, hecho que puede conducir incluso a una innovación del conocimiento cultural. De allí entonces que aprender sea para esta teoría un hecho dinámico y autorregulado en el sentido de la coordinación y el análisis de elementos relacionados con las condiciones, procesos y resultados.

2.2.2.1.2. Las teorías implícitas sobre la escritura. Investigaciones.

Hasta el momento, se ha considerado el valor que las teorías implícitas tienen para comprender cómo afectan las ideas previas al despliegue de acciones que un sujeto pueda llevar a cabo frente a dominios concretos del saber.

Dicho valor es aún mayor si se considera dentro del dominio educativo. Según Pozo (2006), las teorías implícitas se ven influenciadas en este contexto por las creencias y su relación e impacto sobre las acciones humanas, en especial las de tipo educativo, o por el currículum oculto de la práctica didáctica, esto es: las formas no expresadas verbalmente que impactan en el modo de interactuar y aprender. Además, tienen una fuerte impronta tanto la cultura de aprendizaje o el sistema habitual de desarrollo de acciones y transferencia de elementos culturales, como la visión del desarrollo desde el punto de vista de la mente humana.

Este enfoque tiene que ver con la capacidad metarepresentacional que permite a los sujetos saber que saben pero también leer las mentes de otros a su alrededor, a fin de deducir qué tipo de intenciones aparecen detrás de sus acciones.

Finalmente, y no menos importantes, son los sistemas de representación como la escritura, la matemática o los calendarios que generan tecnologías del conocimiento a diversa escala. El investigador destaca la necesidad de considerar un marco general de acciones que permitan a quienes escriben dar sentido tanto a los diferentes dominios como al rol que los sujetos cumplen dentro de él.

Dicho marco estaría delimitado por la cultura de aprendizaje (Pozo, 2006) que concibe al hecho de aprender vinculado a diferentes ámbitos y no solo a la escuela. En cuanto tal, esta cultura del aprendizaje se basa en una sociedad de saberes múltiples e inciertos y en un contexto en el que el aprendizaje requiere ser puesto en marcha de forma continua. Por lo tanto, frente a este contexto las tareas educativas y, por extensión, el estudio de las teorías implícitas dentro del dominio educativo han de centrarse tanto en el fomento de la gestión del conocimiento como en el fomento de la gestión de la metacompreensión.

Desde esta perspectiva, el estudio de las teorías implícitas relacionadas con el tema de la composición escrita han buscado delimitar los alcances que tiene

la alfabetización funcional en distintos contextos académicos y también familiares para establecer el rol de estudiantes y agentes educativos en el desarrollo de la composición escrita, distinguir el tipo de fuentes que suelen consultarse a la hora de desarrollar este tipo de actividades, comparar las concepciones de distinto tipo de docentes respecto al aprendizaje a través de las tareas de composición escrita entre otros factores.

A continuación, se da cuenta de algunas de estas investigaciones destacando los objetivos, los alcances y los materiales utilizados para el análisis de los datos.

Un trabajo que merece ser destacado respecto a las teorías implícitas es el que llevó a cabo en 1999 la investigadora Montserrat Castelló. Su objetivo tenía que ver con el hecho de establecer el tipo de representaciones que los alumnos de secundaria y de universidad mantenían respecto al proceso de composición escrita, considerando: i) los esquemas internos que tienen para designar las funciones de la escritura, a distintos niveles; ii) las nociones respecto al conocimiento estratégico necesario para la gestión de la actividad de composición escrita; y iii) los ajustes de las descripciones de los alumnos y su relación con modelos teóricos referidos a la composición escrita.

Para llevar a cabo este trabajo, la autora comienza a definir la escritura en tanto actividad (Castelló, 1999) hecho que implicaría la gestión de elementos cognitivos complejos, como, por ejemplo, la activación del conocimiento lingüístico y temático relativo a la tarea que se desarrolla, la organización de la información en función de los objetivos y finalidades discursivas, y la consideración de las demandas o características de los contextos sociales y culturales en que se desarrolla la producción textual. Cada uno de estos factores en su conjunto puede ser visto a través de diversas perspectivas respecto a la escritura que tienden a enfatizar más o menos el peso que ejercen a la hora de realizar tareas de composición escrita.

Castelló, Bañales y Vega (2010:1275) comparan cuatro perspectivas sobre la escritura, definidas a partir de la siguiente tabla:

	Cognitiva.	Socio-cognitiva.	Sociocultural.	Socialmente compartida.
Noción de escritura.	Procesos cognitivos de planeación, textualización y revisión.	Actividad cognitiva, motivacional y conductual compleja con interacción con el ambiente social y físico.	Actividad discursiva del escritor mediada, dialógica y situada dentro de una comunidad discursiva y ubicada en un contexto social, histórico y cultural determinado.	Actividad discursiva compartida entre miembros de una comunidad discursiva y ubicada en un contexto social, histórico y cultural determinado.
Noción de regulación.	<p>Sistema metacognitivo que utiliza el escritor para controlar la producción textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeación: establecimiento de objetivos. • Revisión: detección, diagnóstico y solución de problemas. 	Pensamientos, sentimientos y acciones auto iniciadas que los escritores utilizan para lograr varios objetivos de escritura, como mejorar sus habilidades de escritura o mejorar la calidad del texto que se han creado.	Proceso de traspaso de la regulación externa (experto) a la autorregulación interna (aprendiz) de los conocimientos que permiten la regulación de una determinada actividad discursiva.	Procesos mediante los que múltiples personas regulan una actividad discursiva colaborativa.
Unidad de análisis.	Procesos metacognitivos de planeación y revisión.	Procesos de autorregulación de las actividades cognitivas, factores motivacionales, conductas y ambiente implicadas en la producción textual.	<p>Proceso de autorregulación co-regulados socialmente a partir de la interiorización y uso situado de diversas ayudas o herramientas culturales durante la realización de una determinada actividad discursiva.</p> <p>Procesos de co-regulación presenciales entre pares en tareas de planeación o revisión recíproca de un texto individual</p> <p>Procesos de co-regulación entre profesor y estudiantes a nivel de toda la clase o de tutoría</p> <p>Procesos individuales de autorregulación co-regulados socialmente a través de diversos medios mediadores.</p>	<p>Procesos de co-construcción de un mutuo entendimiento de la tarea, el establecimiento compartido de objetivos y actividades de planeación, ejecución y evaluación que los estudiantes realizan como grupo para resolver conjuntamente una tarea de escritura colaborativa</p> <p>Procesos de regulación compartida que realiza un grupo y los procesos de regulación individual que los miembros de un grupo emplean para regular a todo el grupo durante una tarea de escritura colaborativa. auténtica</p>

				Examina las contribuciones, roles, la evolución de las ideas y la manera en que los grupos colectivamente establecen objetivos, monitorean, evalúan y regulan su espacio, socialmente compartido durante una tarea de escritura colaborativa y auténtica.
Métodos de recogida.	Protocolos.	Protocolos: auto-reportes Entrevistas: cuestionarios.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas: diarios. • Diálogos. • Registros video, audio o pantalla. 	Registro informático de actividad compartida e individual. Auto-reportes.
Métodos de análisis.	Correlaciones experimentales.	Estudio cuasi experimentales.	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos (borradores). • Estudios de caso. • Investigaciones de aula. • Estudios de intervención. • Análisis del discurso. • Análisis del contenido. 	Estudios de caso. Análisis de datos de rastro Análisis del discurso. Análisis del contenido.

Tabla nº 29: Perspectivas sobre la escritura (Castelló, Bañales y Vega, 2010).

La investigación de 1999 pretendió relacionar la participación de los alumnos en distintas secuencias de enseñanza y aprendizaje con el tipo de conocimiento que ellos tenían del propio proceso de composición. Además, se pretendió ratificar la importancia del acceso consciente al proceso de composición escrita seguido en situaciones educativas para modificar la propia concepción de la escritura.

También se consideró como objetivo la idea de matizar diferentes niveles en el conocimiento del proceso de composición y estudiar su relación con la adecuación de los textos respecto a las situaciones comunicativas en las que se insertaban. Finalmente, se tuvo en cuenta el conocimiento de los

estudiantes sobre las situaciones de escritura habituales dentro del contexto académico. Por consiguiente, los elementos investigados fueron los conocimientos condicionales de los alumnos referidos a objetivos del escritor, las estrategias aplicadas a la escritura y las situaciones de escritura que enmarcan el proceso.

La muestra estuvo constituida por 90 alumnos universitarios (primeros cursos de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Girona) y 120 alumnos de ESO que cursaban primero y cuarto en un centro público de la provincia de Barcelona. Para obtener los datos, se recurrió a un cuestionario abierto de tres columnas diferentes con las siguientes preguntas: i) ¿En qué situaciones académicas escribes?; ii) ¿Por qué lo haces? (¿Con qué finalidad?); iii) ¿Cómo lo haces?; y iv) ¿Qué crees que es importante para hacerlo bien? (en cada situación de escritura comentada debían especificarse los objetivos que se atribuían y aquellas estrategias de actuación que se utilizaban o que se consideraban más adecuadas).

Los datos señalaron que (Castelló, 1999), respecto a la utilidad de las tareas de escritura, un 57% de la muestra la relacionaba con mejorar y facilitar el recuerdo de los contenidos tratados (estudiantes universitarios), un 50% y 53% con cumplir los deseos del profesor (estudiantes de 1º y 4º de la ESO respectivamente).

Frente a la relación entre objetivos, situaciones y estrategias de escritura, los alumnos de 1º y 4º de ESO indicaron que lo más importante para ellos era cumplir con los deseos de los profesores a través de trabajos, ejercicios, exámenes, esquemas, resúmenes, la toma de apuntes, dictados o de redacciones. Para los estudiantes universitarios, en cambio, la escritura tenía que ver con mejorar y facilitar el recuerdo de los contenidos tratados, principalmente a través de la lectura, las exposiciones orales, las referencias de libros, estudiar, tomar apuntes o recurrir a una agenda.

A pesar de que pueden objetarse algunos alcances de esta investigación, tales como que el hecho de responder a un cuestionario abierto dé poca relación del conocimiento metatextual de los participantes o que dependa de la habilidad verbal de los participantes, no es menos cierto que datos similares se han obtenido en investigaciones referidas a contextos dispares: Castelló y Monereo, 1996, respecto a las estrategias para la

composición escrita; Castelló, 2007, centrado en el proceso de composición de textos académicos, y, en especial, García Parejo, 2011. Este último quería definir el concepto de alfabetización funcional considerando el tipo de actividades de composición escrita y las secuencias que se establecían entre docentes y alumnos. Los resultados señalan que había escaso margen de acción respecto a la escritura ya que esta actividad estaba fuertemente condicionada por fuentes tales como el libro de texto o libros de lectura.

En el contexto de la educación preescolar destacan los trabajos de Scheuer y colaboradores (2001 y 2006 b). En el primero, se buscaba determinar las concepciones previas de alumnos preescolares y de primer grado de Educación Primaria de la ciudad de Bariloche, Argentina, respecto al aprendizaje de la escritura, considerando para tal efecto los siguientes elementos:

- a) Edad de los participantes (preescolar/ Educación Primaria).
- b) Sector socio-económico de pertenencia de los participantes (sectores medios o bajos de la ciudad de Bariloche, Argentina).
- c) Relación de los participantes con la práctica de la escritura.
- d) Visión de los sujetos como aprendices de la escritura.
- e) Visión de los sujetos como aprendices respecto al presente, pasado y futuro del aprendizaje de la escritura.
- f) Postura de los sujetos frente a diversas tareas de escritura que requieren diversos niveles de complejidad.

Para obtener la información se recurrió a una entrevista semiestructurada de tipo personal y al análisis de material gráfico (tarjetas con dibujos referidos a situaciones de escritura) que debía ser explicado por los niños a la hora de dar cuenta de su relación con la escritura. En ambos estudios se observó que los niños de preescolar se focalizaban en aspectos materiales de la escritura tales como las acciones motoras que se llevan a cabo cuando se pretende escribir o manipular el producto escrito y también en los apoyos externos y motrices para la producción. En cambio, los niños de primaria eran capaces de dar cuenta de las situaciones que han observado respecto a la escritura en sus propios entornos familiares. Señalaban además

en qué contextos suelen escribir y con la ayuda de quién. Por lo tanto, la investigación da a entender que la escritura, en tanto actividad, requiere de un ejercicio prolongado a través del tiempo y sobre todo, vinculado a diversos contextos de producción

Otro trabajo reseñable es el de Solé y colaboradores (2005). Dicha tarea se planteó como objetivo identificar y caracterizar las tareas de lectura y escritura destinadas a aprender y que eran desarrolladas por alumnos de Educación Secundaria y Universitaria, considerando los siguientes elementos (Pp. 329 y 346-347):

- Rol ejercido (profesor/alumno).
- Nivel educativo de los participantes (primer y segundo ciclo de la ESO, Bachillerato y Universidad).
- Dominio de conocimiento (Ciencias/ Ciencias Sociales).
- Grado en el que las tareas favorecen el aprendizaje.

Lo importante de este trabajo, además de los resultados, residió en el tipo de instrumento que se utilizó. En el caso de los estudiantes, se utilizó una lista en la que se debía seleccionar las tareas más comunes en relación con la adquisición de conocimientos. En cuanto a los profesores, se debía realizar una caracterización de cada una de las tareas seleccionadas de la lista anterior, considerando: i) la fuente prioritaria para la realización de la tarea; ii) el grado de dificultad estimado por los alumnos; iii) el grado de interés estimado por los alumnos; iv) el tipo de tarea de aprendizaje que favorece la actividad; y v) la forma de realizar la tarea (individual/grupo).

Finalmente, destacan las investigaciones de Hernández (2008, 2013). En el primer caso, se pretendió analizar las teorías implícitas relacionadas con la lectura y con el conocimiento metatextual de alumnos de secundaria, bachillerato y universidad, considerando en ellos las áreas de formación a las que pertenecían (ciencias o humanidades). En concreto, el autor buscaba delimitar el concepto de la comprensión en esta población a través de preguntas tales como: qué significa comprender un texto, cuáles son los roles del autor y del lector, qué tipo de formas y niveles de comprensión distinguen los alumnos así como la utilidad o los factores que dificultan la actividad.

Para delimitar el concepto de la comprensión, el autor establece una epistemología de la lectura y del texto (Hernández, 2008). Respecto al texto, señala que puede ser considerado como un hecho de transmisión, de traducción o de transacción de información. En el primero de los modelos, el texto y, en concreto, su significado, se transmite directamente del autor al lector. Por lo tanto, este último solo debe “exponerse” al texto para captar su sentido. De allí entonces que la lectura sea vista en este caso como un acto de transmisión/ recepción de significados.

En el caso del modelo de traducción, supone que el significado reside en el texto, por lo que las acciones del lector y las intenciones del autor se relativizan. Es el texto el que implícita o explícitamente demarca los significados, por lo que el lector debe decodificarlos sin considerar ni sus experiencias previas ni las intenciones del autor o el contexto en que fue escrito. Finalmente, el modelo de transacciones señala que el significado del texto se construye a partir de transacciones entre un lector y un contexto. Por lo tanto, un mismo texto puede ser interpretado de diverso modo.

Teniendo en cuenta estos modelos, el autor realizar entrevistas en torno a los siguientes bloques: i) conocimiento metatextual y conocimiento sobre textos; y ii) conceptualización sobre comprensión lectora.

Los resultados señalaron que los estudiantes de secundaria veían el texto como un mero conjunto de palabras, mientras que los mayores valoraban además sus propiedades sintácticas y de coherencia. Una distinción mayor se obtuvo en los estudiantes universitarios de letras, quienes sostuvieron que el texto se valoraba a partir de su contenido, de su orden, pero también desde el punto de vista pragmático y comunicativo, pues destacaban la importancia de los destinatarios.

Respecto a la comprensión lectora, se encuentra asociada a funciones específicas. Los estudiantes de secundaria señalaron que leían textos para recibir información (leer para informarse); en cambio, los alumnos de bachillerato distinguieron además una función instruccional y educativa que iba más allá del contexto del aula.

Por lo tanto, si se considera la relación entre el tema de las teorías implícitas y la escritura, a la luz del análisis de las investigaciones reseñadas, se caerá en la cuenta de que los puntos en común son:

- Contraste de concepciones de distintos agentes educativos, dentro y fuera del aula: alumnos, profesores, profesores en formación y padres.
- Relación de los elementos asociados a la comprensión de textos y a la redacción considerando factores clave tales como: las formas de interpretación de la información, la función otorgada al texto o el rol de lectores y autores.

Por lo tanto, una investigación en el área de la composición escrita supone la consideración de la escritura como actividad tal como lo han desarrollado los trabajos de Millán, 1993, 1996 o 2001 en los que se da cuenta de las formas de evaluación o de los procesos de interacción para componer textos ligados a contextos sociales concretos. Dicha consideración es la que estaría detrás de las concepciones de quienes llevan a cabo tareas de composición escrita, puesto que el proceso, la puesta en marcha de acciones antes, durante y después de la escritura, así como los medios de negociación y mediación son los que definen el “dominio” de la escritura ya sea tanto en contextos académicos como sociales en general.

2.2.3. La escritura y la acción de docentes y de alumnos.

Hasta el momento se ha analizado la escritura desde el punto de vista de la composición escrita. Tal perspectiva ha considerado por un lado las teorías implícitas que distintos agentes educativos poseen respecto a la escritura. Así, también, la composición escrita se ha vinculado con el conocimiento metacognitivo que da cuenta de los elementos respecto a la propia actividad cognitiva, así como de mecanismos referidos a la detección de problemas y de control de los mismos durante el desarrollo de actividades de escritura.

En este apartado el énfasis estará puesto en el análisis de las acciones que docentes y estudiantes llevan a cabo al momento de desarrollar tareas de composición escrita. Para tal efecto, se hará una reseña de algunas investigaciones centradas en la importancia de las consignas de trabajo. En especial, se detallará los alcances de las investigaciones desarrolladas por Dora Riestra (2004, 2006 a, 2006 b y 2008).

Riestra (2004) se vale de las teorías del interaccionismo socio-discursivo principalmente para señalar que, través de las consignas de trabajo, es posible determinar de qué modo se coordinan los contextos de producción escrita, a saber: pragmáticos, cognitivos, lingüísticos y didácticos.

Por lo tanto, se hará una revisión de los métodos empleados para el análisis de las consignas dentro de diferentes escenarios educativos. Además, y a modo de complemento para el desarrollo de esta tesis, se hará un análisis de las consignas pero en relación con los discursos docentes.

Lo que se pretenderá será, pues, distinguir unidades mínimas determinadas a partir de la cantidad y de la función de las preguntas a las que los docentes suelen recurrir para implementar sus discursos mientras están trabajando con sus alumnos.

Para el análisis del discurso docente, se recurre a los trabajos de Preiss (2009 y 2010) que dan cuenta del desempeño de profesores en el contexto de la enseñanza de la lengua en Chile.

2.2.3.1. Las consignas como elementos de coordinación entre el quehacer de alumnos y de docentes.

Como elemento estructurador y coordinador de las actividades que docentes y alumnos desarrollan dentro de las aulas, las consignas se presentan como el medio que permite coordinar distintos escenarios asociados con la escritura. Entre ellos es posible distinguir elementos pragmáticos, cognitivos, lingüísticos y didácticos asociados a este tipo de tareas. Además, son de algún modo la concreción que las teorías implícitas tienen para poder reunir elementos vinculados tanto al proceso como a los productos de la escritura.

A continuación se presenta y se analiza el trabajo desarrollado por Riestra, a fin de señalar qué elementos se puede distinguir en las consignas y sobre todo, cómo es posible desarrollar un estudio a partir de ellas.

2.2.3.1.1. Definición de consigna.

El objetivo del estudio de las consignas dentro de distintos escenarios educativos ha tenido que ver con la intención de relacionar las acciones y las

concepciones de los docentes a la hora de implementar tareas que se relacionan con la escritura o con la lectura. Siguiendo esta misma perspectiva, Dora Riestra (2006 a) analiza dicha relación a través de tres escenarios diferentes: practicantes de Enseñanza Primaria (es decir, estudiantes universitarios que realizan un período de prácticas profesionales para obtener el título universitario), profesores de Enseñanza Primaria y profesores de Enseñanza Secundaria.

Así pues, la finalidad de la investigación tiene que ver con el hecho de determinar la relación que existe entre docentes y alumnos cristalizada a partir de las consignas de trabajo. Teniendo en cuenta un enfoque socio-cognitivo, Riestra señala que es la acción el elemento que determina la influencia de unos sujetos sobre otros.

Para llevar a cabo este trabajo se consideraron dos elementos fundamentales: el primero fueron las concepciones previas que los docentes tenían de la tarea de la escritura, hechos que se recogieron a través de entrevistas. Por otra parte y a modo de complemento, se examinaron las acciones concretas de enseñanza que los docentes determinaban para llevar a cabo cada uno de sus cursos.

El desarrollo de esta investigación lleva a la autora a preguntarse por la relación que existe entre lo social y lo individual, teniendo en cuenta que el objeto de estudio ha de ser la acción que se concreta, planifica y se acuerda en una consigna de trabajo a fin de realizar una tarea específica en circunstancias concretas. Riestra señala que es a partir del lenguaje como pueden crearse formas y sistemas ideológicos, pero también la conciencia de cada hombre.

Desde este ángulo, la investigadora argentina destaca la importancia de una tarea de investigación que busque poner en evidencia la escisión entre el conocimiento del instrumento lenguaje y la enseñanza del instrumento, hecho que se manifiesta en el análisis de la acción de enunciar (acción discursiva) y la acción de enseñanza (de la lengua/ lenguaje) concretamente formalizado en las consignas de enseñanza de la lengua.

El deseo de llevar a cabo una investigación que tenga como objeto de estudio las consignas de trabajo en la enseñanza de la lengua, parte de la disociación existente entre el conocimiento que se tiene del instrumento

lenguaje y la enseñanza de dicho instrumento (Riestra, 2006). Según esta autora, frente al problema anterior aparece una doble posibilidad para tratarlo: o bien se considera la realización de la acción en cuanto posibilidad de ser aprehendida en la misma materialidad de su accionar o bien se la considera solo como un producto de la propia interpretación (Riestra, 2006).

De este modo, la investigadora se decanta por la perspectiva que desarrolla Bronckart, esto es, el interaccionismo socio- discursivo, que tiene como unidad de análisis la acción del lenguaje con el texto como producto de la misma; es decir, la acción verbal materializada en textos, cuyo constituyente morfogenético es el signo lingüístico (Riestra, 2006).

Si se parte de la base de que es el texto el elemento que cristaliza el objeto de análisis (las consignas de trabajo), es importante señalar que Dora Riestra considera estos elementos como productos organizados de manera genérica, según las actividades sociales en las que están inscritos. Así se desprende entonces que el punto de mira se dirija además a los géneros textuales que se producen y transforman en una dialéctica permanente entre lo colectivo y lo individual.

Esta distinción es importante ya que, la idea de considerar a las consignas como elementos organizados según las actividades sociales a las que pertenecen, indica que también han de ser capaces de evidenciar de qué modo producen un impacto en las teorías implícitas de los sujetos. Este hecho es crucial para el desarrollo de la presente investigación, ya que los objetivos generales de la misma, tienen que ver con relacionar lo que los profesores y estudiantes hacen y piensan cuando desarrollan actividades de composición escrita, dentro de un contexto acotado, en este caso, el de desarrollo de una actividad dentro de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación”.

Una consecuencia evidente del planteamiento anterior es el hecho de considerar que solo a través del lenguaje podemos describir y explicar la vida humana como organización de la misma tanto a nivel individual como social.

¿Cuáles son los ejes teóricos que enmarcan la propuesta de Riestra?

La investigadora se centra en ideas de Vygotsky y Bronckart, entre otros para determinar que (Riestra, 2006):

- La acción de lenguaje puede enfocarse o definirse como la realización de la actividad de lenguaje.
- El pensamiento emerge como producto de la acción y del lenguaje y permanece durante bastante tiempo determinado por la lógica accional y discursiva (pensamiento natural), antes de convertirse y transformarse, localmente en pensamiento formal.
- La acción puede ser considerada como un evento (encadenamiento de fenómenos cuya relación puede ser objeto de una explicación causal), o como accionar, intencional y motivado (a veces consciente), encadenado a las verbalizaciones de los humanos. Por lo tanto, la acción constituye el resultado de la apropiación de parte del organismo humano de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje.

Los elementos metodológicos en que se basa la investigación de la mencionada autora son los siguientes:

a. Elementos analizados: Dentro del espacio socio-dicursivo de la enseñanza de la lengua, los objetos de estudio fueron: las consignas de trabajo dadas a los alumnos por docentes en clases de lengua y los textos producidos por los alumnos a partir de las consignas. Se utilizó como corpus la transcripción de 30 clases de lengua tomadas al azar en tres grupos (practicantes de enseñanza Primaria, maestros de Enseñanza Primaria y Profesores de Enseñanza Secundaria). Las consignas de cada docente permitieron observar la interacción de lenguaje y, luego, la realización de acciones en el trabajo mediado por el pensamiento de cada alumno en su producción textual como tarea. Además, se realizaron entrevistas de investigación dirigidas a 30 docentes, tomados al azar con el fin de indagar en las propias representaciones de los saberes que transmiten y las situaciones en las que están involucrados al enseñar, teniendo en cuenta una revisión de los manuales escolares y los programas curriculares.

b. Análisis efectuados: Se llevaron a cabo dos tipos de análisis: uno distribucional y otro cuantitativo. También aparece otro tipo que se refiere a la actividad de lenguaje, considerando la organización de las interacciones.

Frente a estos dos elementos descritos es importante destacar el hecho de que, frente al primero de ellos, se tiene en cuenta las representaciones colectivas que los docentes tienen de la realización de la actividad de enseñar. Dicho planteamiento lleva a la investigadora a formular la siguiente hipótesis (Riestra, 2006: 101):

- Las representaciones de los enseñantes condicionan la manera de concebir las consignas y éstas no producen efectos homogéneos entre los alumnos, tanto en lo concerniente al género de texto adoptado, como en el dominio de los mecanismos de textualización.
- Las metodologías que se apliquen partirán de los conocimientos previos que posean los maestros, conocimientos que se enriquecerán con el desarrollo de procesos metodológicos que introducen localmente la explicación.

Los resultados, como se mencionó anteriormente, se obtuvieron a partir de entrevistas abiertas con la intención de no condicionar las respuestas, utilizando categorías previas centradas en los intereses de la investigación. En concreto, se diseñaron diez preguntas que se aplicaron a 30 enseñantes ordenadas según tres ejes: i) concepción del objeto de enseñanza; ii) concepción de la consigna en la planificación de la enseñanza; y iii) reflexión acerca de los efectos de enseñanza.

Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

1. ¿Qué es lo que consideras más importante en la enseñanza de la lengua? (concepción de objetivos de la enseñanza).
2. ¿Tus alumnos aprenden en la medida en que quieres? (efectos de las consignas y cuáles son las actividades que introducen) SI/ NO ¿Por qué?
3. ¿Cómo planificas? (Concepción de la planificación).
4. ¿Cómo piensas las consignas? (formulación de las consignas: según contenidos, operaciones, actividades, procedimientos, etc.).
5. ¿Cuándo consideras positiva una consigna? (evaluación de la eficacia de las consignas).

6. ¿Podrías enseñar sin dar consignas de las tareas? ¿Por qué? (Reflexión sobre su práctica: en qué medida esas consignas son importantes y necesarias).
7. ¿Qué autores y qué disciplinas teóricas utilizas para planificar las tareas? (Concepciones de la lengua y sus relaciones con el pensamiento: sentido común, enfoque gramatical, corrientes generativistas y cognitivistas o teorías del texto y del discurso).
8. Al enseñar Lengua, el instrumento de la comunicación es a la vez objeto de la enseñanza, ¿cómo te sitúas frente a este problema? (las concepciones y conocimientos que deben ser movilizados y explicitados en el marco de los procesos de enseñanza).
9. ¿Qué modificarías en la enseñanza de la lengua? (medidas que se han de tomar para hacer más eficaz la enseñanza de la lengua: contenidos curriculares, decisiones personales, conciencia del objeto de enseñanza).
10. ¿Qué es más importante como objeto de enseñanza? (concepción de los objetos de enseñanza:
 - a. Que los alumnos aprendan a situarse comunicativamente.
 - b. Que sepan construir secuencias textuales y componer un texto.
 - c. Que sepan construir correctamente desde el nivel morfo-sintáctico.

En síntesis, las preguntas fueron agrupadas a partir de los siguientes bloques temáticos: i) Concepción del objeto de enseñanza (preguntas 1, 7, 8 y 10); ii) Concepción de la consigna en la planificación de la enseñanza (preguntas 3, 4, 5 y 6); y iii) Reflexión acerca de los efectos de la enseñanza (preguntas 2 y 9).

El conjunto total de preguntas distribuidas en los tres grupos mencionados permiten a la autora definir un objeto de estudio que reúne elementos psicológicos y sociales, ya que se trata de “las teorías implícitas que son relativamente impermeables a la experiencia personal y son fuertemente influenciadas por el lenguaje, como sistemas de preconcepciones, de imágenes y valores, que tienen su propia significación cultural y subsisten independientemente de las experiencias individuales” (Riestra, 2006: 102).

Teóricamente, el conjunto de preguntas formuladas reconoce la existencia de tres elementos:

- a) La información: se refiere al conjunto de conocimientos relativos al objeto de la representación, que en este caso tienen que ver con la enseñanza de la lengua, en sentido amplio y con la concepción de las consignas, en sentido estricto.
- b) El campo: se refiere a la organización de la información. En esta investigación, se relaciona con la elección de los objetos de enseñanza en relación con los objetivos.
- c) La actitud: Es el elemento que contiene la evaluación normativa desarrollada en función del objeto representado (evaluación de las consignas en su planificación y efecto, como evaluación de la propia práctica).

Los resultados de esta investigación aparecen como una red que combina tres dimensiones tal como aparecen en la siguiente tabla:

		Practicante de Primaria.	Profesor de Primaria.	Profesor de Secundaria.
Información.	La enseñanza de la lengua en sentido amplio y la concepción de las consignas, en sentido estricto.	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua como uso oral y escrito. • Leer y escribir. • Comprensión. 	Concepción representacionista del lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Gramática. • Teoría pragmática. • Tipos textuales.
Campo.	La elección de los objetos de enseñanza en relación con los objetivos de la misma.	El uso y la comunicación.	La enseñanza de la Gramática.	Texto.

Actitud.	La evaluación de las consignas en tanto planificación y efecto, consideradas en relación con los alumnos por cada docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Situación comunicativa. • Texto como objeto y producto. • Enfoques vygotskianos, como la teoría nueva que no se ha integrado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción constructivismo piagetiano (psicogénesis de la lengua). • Ideología hegemónica. • Escisión entre leer y escribir y contenidos gramaticales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación comunicativa texto como objeto y producto.
-----------------	--	---	--	--

Tabla nº 30: Resultados de investigación de Riestra 2006.

Los resultados de la investigación de Riestra (2006) indican que:

- Las concepciones de enseñar la lectura y la escritura se asocian con la concepción comunicativa de la instrucción de la lengua y el enfoque pragmático. Por lo tanto, la concepción que privilegia el uso y la comunicación se opone a un enfoque centrado exclusivamente en la enseñanza de la sintaxis.
- La gramática aparece como objeto de enseñanza separado de la lectura y la escritura, aunque con proximidad respecto a las concepciones que privilegian el objeto texto como unidad de sentido.
- Esta oposición entre enseñar las actividades de lectura y escritura o la gramática responde a concepciones implícitas, que orientan a los tres grupos de docentes, validadas desde un saber hacer práctico.

Por lo tanto, la investigación destacó que la conciencia surge por la división de acciones operadas en el trabajo (consignas de cada clase) cuyos resultados cognoscitivos se abstraen de la actividad humana integral (lectura, escritura, etc.) y se idealizan en forma de significados lingüísticos. Estos significados son los portadores de los procedimientos (operaciones y acciones de las tareas), las condiciones de objetivos (objetivos propuestos y metas alcanzadas) y los resultados de las acciones (textos producidos por docentes y alumnos).

2.2.3.1.2. Alcances y vínculos con el quehacer de docentes y de alumnos en situaciones escolares.

A partir de los estudios de Dora Riestra, es posible señalar que las consignas permiten analizar las concepciones de docentes y de estudiantes y relacionarlas luego con lo que realmente desarrollan respecto a las actividades de composición escrita, pero también con aquéllas relacionadas con la comprensión de textos.

Ellas encierran elementos que tienen relación con los conocimientos que se posean respecto a la enseñanza de la lengua y su implementación dentro del aula. Comprenden además una forma particular de organización de la información vista a través del concepto de campo.

Por último, las consignas dan cuenta de elementos relacionados con la evaluación, y, por ende, con las actitudes que deben trabajarse y coordinarse a la hora de desarrollar actividades de comprensión o de escritura.

A continuación, se detallan otras investigaciones que han pretendido establecer de qué modo es posible analizar y trabajar las consignas pero considerando esta vez, escenarios educativos diferentes.

2.2.3.1.3. Estudios relativos a las consignas.

Los estudios aplicados al campo de las consignas han pretendido relacionar las acciones que los maestros, los profesores de secundaria y los profesores universitarios llevan a cabo para desarrollar con sus alumnos distintos tipos de tareas de escritura. Para ello, suelen tenerse en cuenta elementos tales como: las concepciones previas de los docentes respecto a los alcances de las tareas de escritura, los niveles que la actividad de composición escrita suele demandar así como también la consideración de los niveles de logro que los estudiantes suelen conseguir.

Algunas investigaciones que ejemplifican el proceso anteriormente descrito han sido por ejemplo los trabajos de: Di Stéfano *et al.* (2009) y Vázquez *et al.* (2009).

En el primer ejemplo, Di Stéfano *et al.* pretendían mejorar las condiciones de aprendizaje de la lectura y la escritura en distintos centros de

Educación Secundaria de la ciudad de Buenos Aires. Para tal efecto, se hizo necesario el trabajo en conjunto con profesores de los centros elegidos para determinar las distintas conceptualizaciones teóricas y prácticas que ellos tenían a la hora de trabajar la escritura y la lectura en las aulas.

El enfoque teórico que se utilizó para llevar a cabo este trabajo parte del hecho de considerar las prácticas pedagógicas como prácticas sociales, fenómeno que implica el análisis de dos dimensiones (Di Stéfano *et al.*, 2009):

- a) El de las actividades físicas e intelectuales orientadas a un fin que constituyen la materialidad visible de las prácticas.
- b) El de las representaciones de la práctica, elementos que cumplen una función orientadora de las actividades visibles.

Así pues, para determinar el peso que estas dos dimensiones tienen en el quehacer del aula, las investigadoras aplicaron una encuesta a los profesores con el fin de determinar las características y las modalidades de sus prácticas de lectura y escritura y también para indagar las representaciones que tenían sobre las tareas de leer y de escribir.

Dicha encuesta estaba compuesta por seis preguntas que, o bien hacían hincapié en las prácticas, o bien estaban centradas en las representaciones de los docentes. La siguiente tabla recoge las preguntas y las respuestas dadas por los docentes (Di Stéfano, 2009: 4-8):

Área.	Preguntas.	Respuestas.
Características de las prácticas en las clases.	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta 1: ¿Qué tipos de textos deben leer habitualmente sus alumnos para cursar la materia que usted dicta? 	Textos explicativos de cierta extensión, textos breves con ejercitación, textos explicativos breves con elementos gráficos, relatos históricos, manuales, artículos de revistas de divulgación científica, documentos como leyes o actas, enciclopedias, diccionarios, textos literarios ,diarios, consignas para la ejercitación o evaluación, otros.
	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta 2: ¿Cómo suele acceder, según su información, el alumno a los textos que debe leer para la escuela? 	Fotocopias, préstamo bibliotecario o compra de libros.
	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta 5: ¿Qué tipo de escrito deben producir sus alumnos para su materia? 	Pruebas con respuestas extensas, pruebas con respuestas breves, pruebas de opciones múltiples, prueba de resolución de ejercicios, trabajos prácticos tales como escribir biografías, recopilar información o resolver cuestionarios.
Evaluación que los profesores hacen de las prácticas de lectura y escritura en sus clases.	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta 3: ¿Cuáles son los tipos de textos, que en su opinión, presentan mayores dificultades de lectura de sus alumnos? Haga un listado de mayor a menor dificultad. 	1º textos de divulgación científica, textos extensos y consignas; 2º textos con gráficos; y 3º no pueden leer porque todos los textos presentan dificultades para ellos.
	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta 4: ¿Con qué dificultades se encuentran sus alumnos al leer el material de su materia, según su percepción, para los fines que ésta plantea? Haga un listado de aspectos y explíquelos brevemente. 	Los alumnos no pueden reformular el contenido de los textos, no prestan atención a lo que leen o bien tiene problemas de concentración o bien no tienen iniciativa propia para leer y escribir.
	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta 7: ¿Cuáles son los problemas que usted encuentra en los escritos que sus alumnos realizan para su materia? Haga un listado de aspectos y explíquelos. 	Ortografía como el aspecto más común, no se entienden los escritos, falta de orden y de presentación y también falta de vocabulario.

Tabla nº 31: Preguntas y respuestas, investigación Di Stéfano *et al.* (2009).

El resultado que se obtiene de la aplicación de la encuesta permite determinar la representación que los profesores tienen de sus alumnos frente a tareas de lectura o escritura. De allí entonces que el diseño del material didáctico supusiera una reflexión más profunda respecto a las exigencias de las tareas y a las formas de evaluarlas.

En resumen, el desarrollo de esta investigación permitió el análisis de las representaciones de los docentes sobre sus alumnos y su relación con la cultura escrita. Además, arrojó luces respecto al grado de familiaridad de los docentes con categorías de análisis de las prácticas de lectura y de escritura y también, con la colaboración para trabajar estrategias dentro del aula.

La investigación de Vázquez *et al.* (2009) centró el estudio de las consignas en los procesos cognitivos y lingüísticos que influyen en la realización de tareas de escritura dentro del contexto universitario. Dichos procesos se relacionan en concreto con elementos tales como: i) el tipo de tarea solicitada; ii) el tipo de texto demandado; iii) el contexto retórico; iv) los conocimientos temáticos; v) los conocimientos sobre el lenguaje escrito y las estrategias cognitivas; y vi) las representaciones que los estudiantes elaboran de la tarea y el modo en que se aproximan a ella.

Debe destacarse que ésta es una de las principales investigaciones que perfilan el desarrollo de esta tesis. A partir de los cuestionarios que los autores crean, en esta investigación se ha pretendido no solo evaluar la función que las consignas tienen respecto al desarrollo de las clases, sino que además, se pretende relacionarlas con los pensamientos que los propios docentes y alumnos tienen sobre ellas a la hora de desarrollar actividades de composición escrita.

Por lo tanto, para entender lo que es una consigna y los efectos que ella tiene sobre la tarea, estos investigadores señalan la importancia de tener en cuenta aspectos tales como (Vázquez *et al.*, 2009):

- Percepciones de los alumnos respecto a las tareas de escritura.
- Desempeño de los alumnos respecto a determinadas tareas de escritura.
- Interpretación de las consignas por parte de los alumnos: lo que dicen que hay que hacer.
- Análisis de lo que realmente se solicita.
- Análisis de lo que los profesores creen que hay que hacer.

Todos estos elementos deben considerarse ya que el objetivo de su investigación tenía que ver con establecer una relación entre el tipo de tareas de escritura que se solicitaba a los estudiantes, el tipo de consigna a la que se recurría así como también a las condiciones retóricas que permitían configurar dichas consignas. Para el análisis de las consignas, se recurrió a una entrevista aplicada a los profesores, compuesta de siete preguntas. Respecto a las

tareas, se recurrió al análisis de cien tareas aplicadas a estudiantes de primero a quinto año de la carrera de Psicopedagogía.

Así pues, las consignas eran vistas como aquellos elementos que permitían” (Vázquez *et al.*, 2009: 4):

Orientar y organizar la actividad de los estudiantes, expresar el tipo de demandas que realiza el docente durante las actividades de clase, dirigir el esfuerzo cognitivo de los alumnos y de sus estrategias de aprendizaje y finalmente, presentarse como un texto que organiza las acciones mentales de los aprendices.

Considerando estas características, los investigadores sostienen que es posible detallar todavía más los elementos que permiten el desarrollo de la tarea. En primer lugar, establecen que puede vislumbrarse el nivel de exigencia que propone la tarea, nivel que va desde acciones emparentadas con procesamiento cognitivos que exigen la reproducción de la información casi de modo literal y que, por lo tanto, implican un procesamiento superficial.

Por el contrario, también es posible destacar la presencia de tareas que requieren comprensión y que están orientadas a la construcción de significados. De allí entonces que su nivel de exigencia tenga que ver con la presencia de estrategias y con la transformación de la información (Vázquez *et al.*, 2009).

Al igual que la investigación de Di Stéfano, este trabajo pretendió relacionar las acciones y las representaciones de los docentes. En el caso de las acciones se trataba de analizar lógicamente las consignas que los docentes universitarios utilizaban al solicitar tareas de escritura. Luego, para analizar las representaciones de los docentes respecto a las tareas de escritura, se aplicó una entrevista considerando las siguientes preguntas (Vázquez y otros, 2009): i) ¿Qué tipo de consigna de escritura se solicitan típicamente en el ámbito de los estudios superiores?; ii) ¿Con qué frecuencia se solicitan tareas escritas?; iii) ¿Qué papel juegan las tareas escritas en la programación académica?; iv) ¿Cuáles son los procesos cognitivos que desencadenan las tareas escritas en la universidad?; v) ¿Qué grado de estructuración suponen las tareas escritas que se solicitan?; y vi) ¿Cuáles son los productos más solicitados?

Para analizar las consignas se consideró que éstas debían: ser entregadas por escrito o bien podían ser dictadas para ser registradas por escrito, solicitar la producción de un texto académico y también referirse a las tareas que eran consideradas típicas por los profesores en el contexto de las disciplinas que cada uno de ellos dictaba.

Luego, para poder analizarlas se tuvieron en cuenta los siguientes elementos:

Categoría.	Descripción.
Nivel de procesamiento cognitivo de la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer, evocar o reproducir. • Establecer relaciones internas reorganizando elementos o informaciones preexistentes y explícitas. • Generar nuevas informaciones e ideas, transformando el propio conocimiento.
Categorías de análisis de las operaciones cognitivo- lingüísticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir. • Resumir. • Definir. • Explicar • Justificar. • Argumentar.
Categoría de análisis de la estructuración de la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> • Especificaciones sobre el contenido: tema y fuentes. • Especificaciones procedimentales, retóricas y contextuales (situaciones de enunciación, procedimientos de realización, producto esperado, criterios de evaluación, condiciones de elaboración y extensión). • Tipo de texto declarado o implicado.

Tabla nº 32: Pauta para el análisis de las consignas, según Vázquez *et al.* (2009).

El material analizado correspondió a 100 tareas de primero a quinto año de la carrera de Psicopedagogía. La unidad de análisis corresponde a cada una de las tareas solicitadas por los profesores que requerían de una elaboración escrita.

La siguiente tabla resume los resultados de la investigación:

Texto.	Nivel de procesamiento.	Operaciones cognitivo – lingüísticas.	Especificaciones.
Respuestas a cuestiones o preguntas. (1er año).	Mayoritariamente organizar/ reorganizar. En menor medida reproducir y generar.	Describir, explicar y justificar en mayor medida. Identificar, definir y argumentar en menor medida.	Ninguna en todos los casos.
Respuestas a cuestiones o preguntas. (2do año).	Mayoritariamente organizar/Reorganizar. En menor medida reproducir y generar.	Describir y explicar en mayor medida. Definir, justificar e identificar en menor medida.	Ninguna en la gran mayoría de los casos. En una sola ocasión hay especificaciones de tiempo, condiciones de elaboración, producto (frase corta) y procedimiento (indicaciones generales).
Informe. (3er año).	Predominio de la reproducción por sobre la reorganización. Generar en menor medida.	Predominio de la transcripción y la descripción. En menor medida justificar, explicar y definir.	Predominio de especificaciones en lo referente a las condiciones de elaboración, extensión, al tema y al producto (las dos últimas en términos muy generales).
Respuestas a cuestiones o preguntas. (4to año).	Predominio de la organización / reorganización.	Predominio de la definición y de la explicación. Descripción y justificación en menor medida.	Ninguna en todos los casos.
Informe. (5to año).	Predominio de la reorganización y de la reproducción. Generar en menor medida.	Predominio de la descripción y transcripción. En menor medida explicar y justificar	Predominio de especificaciones para las condiciones de elaboración, la extensión, el tema y el producto (las dos últimas en términos muy generales).

Tabla nº 33: Resultados investigación Vázquez *et al.* (2009).

En síntesis, los estudios centrados en el análisis de las consignas han puesto de relieve la relación que existe entre unas determinadas concepciones respecto a la enseñanza y el tratamiento de la lengua dentro de diversos escenarios educativos con las acciones que verdaderamente tienen lugar por parte de alumnos y de docentes. Para tal efecto, se ha recurrido al uso de cuestionarios y de entrevistas que han pretendido dar cuenta de las

operaciones cognitivas, lingüísticas y metacognitivas que se despliegan o se cree necesario desplegar a la hora de llevar a cabo actividades de escritura o de lectura. Sin embargo, las investigaciones analizadas solo consideran el impacto que las consignas tienen en el desarrollo de las actividades únicamente cuando éstas han acabado.

En concreto, todas las investigaciones analizan de qué modo se cristaliza el lenguaje como elemento que refleja las interacciones sociales de determinados grupos y contextos: escolar, ya sea en primaria como en secundaria, o bien, a nivel universitario. Asimismo, los trabajos reseñados respecto a las consignas dan cuenta de las actividades de composición escrita que los docentes llevan a cabo, sin considerar ni los problemas ni los pensamientos que los propios estudiantes pueden tener a la hora de trabajar con la escritura.

Considerando estas limitaciones, y tal como se ha citado en los objetivos generales y específicos de la presente investigación, esta tesis pretende señalar de qué modo se relaciona lo que hacen alumnos y los profesores con lo que ellos piensan en el momento en que escriben un tipo de texto diseñado para la asignatura de “Lenguaje y Comunicación”, dentro de los niveles de 4º, 6º y 8º año de Educación Básica.

Ahora bien, para puntualizar todavía más la forma en que esas consignas son trabajadas dentro del aula, se reseñan a continuación trabajos que, por un lado dan cuenta de las interacciones en el aula para la generación de conocimiento; y por otra parte, de investigaciones sobre el discurso docente como medio de profundización de los estudios centrados en las consignas.

En el primer caso, se dará cuenta de los trabajos de Mercer (1997 y 2001) y en el caso del discurso docente a los trabajos de Preiss (González, Preiss y San Martín, 2008 o Preiss 2009 y 2010).

2.2.3.2. Estudio de las interacciones en el desarrollo de actividades escolares.

Dado que el objetivo principal de este trabajo tiene que ver con el análisis de las negociaciones que maestros y alumnos llevan a cabo dentro del aula para realizar tareas de escritura, es importante delimitar la función general que el lenguaje tiene para este hecho.

Para Mercer (1997) el lenguaje tiene una doble función. Por un lado, aparece como una herramienta psicológica que permite a los sujetos dar sentido a la propia experiencia. Además, tiene una función cultural, pues es el elemento que permite compartir la experiencia y darle una forma colectiva. Como elemento social, el lenguaje ayuda a que el sujeto desarrolle interacciones con otros en eventos sociales específicos. En este caso, Neil Mercer señala que el lenguaje lleva también a pensar conjuntamente para comprender situaciones diversas y, sobre todo, para poder resolver problemas de forma colectiva. Esta función es denominada por el autor inglés como *interpensar*, función que se vincula con los siguientes hechos (Mercer, 2001):

- Compartir experiencias pasadas e información pertinente.
- Emplear el conocimiento común de forma adecuada.
- Contextualizar para el desarrollo de la actividad conjunta.
- Transformar la información que se tiene en conocimientos nuevos a través del lenguaje.
- Solucionar un problema.

Para establecer el medio en que estas funciones del lenguaje se llevan a cabo, Mercer propone dos conceptos clave que son el de comunidades pensantes y el de contexto (Mercer, 2001). En el primer caso se da cuenta de los sujetos que llevan a cabo la actividad de utilizar el lenguaje para crear y para adquirir conocimiento, mientras que, en el segundo, se hace referencia a las condiciones necesarias para ello.

Las comunidades pensantes tienen que ver con aquella unidad social, grande y flexible que presenta una coherencia y una cohesión distintiva. En ellas es posible distinguir (Mercer, 2001): i) una historia o un corpus de experiencias compartidas; ii) una identidad colectiva que permite dar un significado o un propósito a las tareas que se llevan a cabo; iii) unas obligaciones recíprocas, es decir responsabilidades hacia los otros; y iv) un tipo de discurso o un uso del lenguaje que es abierto y que se ajusta a las necesidades de comunicación.

Frente a este último punto de las comunidades pensantes, el autor destaca el concepto de género para referirse a: “una manera convencional de emplear el lenguaje para un fin concreto, siguiendo unas reglas básicas que reflejan tradiciones culturales de un grupo o sociedad particular” (Mercer, 2001: 145-146).

Respecto al concepto de contexto, el autor mencionado señala que (Mercer, 2001): i) no existe en la mente del hablante ni en la del oyente; ii) se negocia y se mantiene por medio de un esfuerzo conjunto; y iii) es el medio a través del cual puede guiarse a los aprendices para que éstos alcancen nuevos niveles de comprensión.

En síntesis, cuando se trata de establecer las funciones generales del lenguaje para la adquisición y la construcción del conocimiento, Mercer (1997) hace hincapié en una perspectiva constructivista ya que:

- El lenguaje tiene una fuerte influencia sobre la estructura del pensamiento.
- El lenguaje constituye una forma de pensamiento individual y social.
- El lenguaje es el medio para aprender con asistencia o instrucción, hecho fundamental para el desarrollo mental de los humanos.

De este modo, cualquier tipo de interacción que se lleve a cabo a través del lenguaje y cuya finalidad sea la construcción de conocimientos deberá permitir a los sujetos: presentar cosas con palabras a fin de poder compartirlas, dar a conocer lo que se está pensando con el fin de valorar la comprensión, superar lo que no se entiende y, sobre todo, enmarcar la experiencia que se está adquiriendo (Mercer, 1997).

2.2.3.3. Negociación y creación de significado en entornos escolares. (Aportes de las obras de Mercer, Bruner y Sánchez Miguel).

A partir de la descripción general hecha por Mercer (1997) respecto a la generación del significado para el aprendizaje, es interesante ahora puntualizar de qué modo tiene lugar la generación de aprendizaje dentro de los escenarios educativos.

Para determinar la función que el lenguaje ejerce dentro del aula, Bruner & Linaza (2007) comienzan reflexionando sobre qué podemos pensar cuando hablamos de lenguaje. Frente a este hecho, tres son los puntos que repasa el autor:

- Si formamos cadenas correctas, es decir, si cumplimos con las reglas de la Gramática.
- Si las cadenas proferidas tienen un significado que refiere a algo del mundo real o de algún mundo posible.
- Si las cadenas que el hablante produce satisfacen de forma conjunta ciertas de condiciones en el momento de su emisión.

En el primer caso, el acento recae en el hecho de si se respetan o no las reglas de la Gramática. Por lo tanto, se trata de un análisis abstracto que deja de lado los usos concretos del hablante (el significado no tiene en este caso un rol preponderante).

En el segundo caso, el significado es visto como la capacidad que tienen las cadenas para referir a algo y el sentido de las mismas. Finalmente, se analizan las cadenas a la luz de las intenciones y la manera en que se debe hablar.

Por lo tanto, para Bruner (2007:190): “la formación de emisiones para la regulación del discurso parece ser más un asunto propio de la psicología social que una tarea de seguir las reglas léxicas o gramaticales”. Así entonces, no basta con conocer la Gramática ni saber estructurar las emisiones. También se hace necesario saber que el lenguaje es un medio para relacionarse con otros seres humanos en un mundo social con la intención de hacer algo.

Tal concepción lleva al autor a pensar que la cultura es un producto que se crea a partir de las negociaciones que los hablantes sostienen entre sí. No se

trata de un ente abstracto. Antes bien, es un elemento que se crea y desarrolla precisamente a partir de las transacciones que los hablantes llevan a cabo en contextos específicos.

Por consiguiente, la función del lenguaje es la de modelar la realidad a partir de los juicios rotativos de los hablantes.

Las aportaciones de Bruner & Linaza (2007) tienen una gran importancia para el desarrollo del presente trabajo, en tanto que se presentan como un marco que permite recordar cuáles pueden ser las interacciones observables dentro del contexto educativo. No debe olvidarse a este respecto que la presente investigación busca precisamente distinguir cómo se interrelacionan las acciones de profesores y alumnos cuando desarrollan actividades de composición escrita. Por lo tanto, distinguir cuáles son las condiciones que favorecen la generación de conocimiento dentro del aula es un elemento crucial.

Para que dicha interacción se lleve a cabo, los hablantes deben saber cómo iniciar la interacción con el contexto y con su oyente. Es lo que Bruner llama “condiciones sociales” (Bruner & Linaza, 2007: 190). Entre estas condiciones, los hablantes deben ser conscientes de la existencia de:

- a) Una condición preparatoria: Destinada a dirigir la atención del hablante al aspecto que le interesa.
- b) Una condición esencial: Define la lógica del acto.
- c) Una condición de sinceridad: Especifica la autenticidad y veracidad de la intención comunicada.
- d) Una condición afiliativa: Señala la relación existente entre el hablante y el oyente.

Este conjunto de elementos debe permitir a los hablantes modificar el medio humano.

Teniendo en cuenta el punto anterior, es interesante pensar qué tipo de modificaciones pueden realizar los alumnos dentro del aula. ¿Tienen la oportunidad de crear discursos para aprender? o bien ¿ejecutan el rol de vaciadores de contenidos sin preguntarse cómo o para qué sirven?

La participación de los alumnos en este proceso de modificación cultural dependerá en gran medida del espacio de interacción que el docente les asigne. Dentro de este contexto, Mercer (2001:172) destaca el concepto de “participación guiada” precisamente para dar cuenta de la iniciación de los niños en el mundo intelectual. La “participación guiada” supone:

- Una colaboración y comprensión compartida en actividades rutinarias de resolución de problemas.
- Ayudas para la participación de actividades significativas, lo que implica saber adaptar la propia comprensión a distintos tipos de situaciones.
- Ayudas para hacerse responsable al momento de resolver problemas.

Este enfoque no solo va más allá de una visión cognitivista biológica del aprendizaje, sino que, también destaca la autonomía que a partir de la ayuda del maestro, deben alcanzar los estudiantes. De este modo, cuando el aula se convierte en un escenario cultural que requiere de la participación activa de todos sus miembros, los alumnos tienen la oportunidad de solicitar ayudas, controlar su proceso de aprendizaje, aportar nuevas informaciones o temas, etc. El docente, por su parte, habrá de participar activamente proporcionando las ayudas justas que requieran las situaciones, explicando o mostrando a través de su propia acción qué tipo de comportamientos son los adecuados para participar.

De ahí entonces que la escuela deba aparecer como un espacio democrático, en el entendido de que cada alumno debe asumir roles frente a distintas demandas. En palabras del autor, es posible señalar que (Mercer, 2001: 175):

Es prácticamente indudable que, si un niño no puede preguntar a personas más informadas cosas sobre el mundo que está descubriendo porque los adultos no cooperan o porque el niño carece de la capacidad o la confianza para comunicarse, se le niega una valiosa experiencia de aprendizaje para su desarrollo como pensador.

Por otra parte, así como es importante que los docentes sepan ajustar las ayudas pedagógicas para que sus estudiantes puedan interactuar y

negociar significados, también es importante que sean ellos quienes de forma independiente aprendan a discutir y llegar a acuerdo sobre tareas y acciones.

Esta autonomía es denominada por Mercer “conversación exploratoria” (Mercer, 2001: 195). Dicho intercambio de información supone una oportunidad para que los estudiantes determinen:

- La pertinencia o no pertinencia de cierta información para alcanzar objetivos comunes.
- Si una propuesta debe ser apoyada o rebatida.
- Si deben proporcionarse o no más argumentos y alternativas.
- Cuándo y de qué modo deben comunicarse los acuerdos.
- Cómo participar de forma igualitaria.

En síntesis, se puede afirmar que el rol que ocupan tanto los docentes como los alumnos dentro del aula está condicionado por la forma de negociar el significado de las sentencias que se emiten. Cada actante puede proporcionar ayudas y nuevos temas que permitan mantener la intención que requiere el contexto.

Es necesario modificar constantemente acciones, saber pedir ayudas o darlas y controlar en todo momento el curso de la comprensión de aquello que se está comunicando o negociando con otro.

Por lo tanto, el lenguaje es el medio para asumir una función. Es el elemento que les permite a los alumnos el control o la gestión de cuánto y cómo conocen y, en definitiva, el medio mediante el cual se crea una identidad y un posicionamiento dentro del quehacer comunitario.

Asimismo, es importante destacar que ese proceso de interacción se gestiona en términos operativos a partir del diseño de tareas para llevar a cabo dentro del aula. De allí entonces que sean las consignas las que conduzcan tanto los contenidos teóricos como los comportamientos que deben ser negociados entre el docente y sus estudiantes. A través de las consignas es posible vislumbrar, además, de qué modo se interrelacionan las acciones de los actantes con los pensamientos que tienen sobre dichas actividades, tal como se pretende demostrar a través de esta investigación.

Siguiendo la línea teórica propuesta por Bruner & Linaza (2007), es posible adentrarse todavía más a las formas que las negociaciones adoptan dentro del aula a fin de moldear el aprendizaje de los estudiantes respecto a diferentes actividades.

Una propuesta interesante al respecto es la de Sánchez Miguel, García y Rosales (2010). En ella aborda el análisis de las prácticas docentes a la hora de desarrollar actividades de comprensión lectora dentro de las aulas. Para tal efecto, se consideran no solo las necesidades que los alumnos puedan tener respecto a este tipo de actividades, sino también el análisis de las interacciones, hecho que permite distinguir los tipos de ayuda que los docentes otorgan a los estudiantes, así como, también, sus concepciones previas sobre su quehacer (lo que hacen) y la normativa (lo que debería hacerse).

Por esta razón, Sánchez Miguel, García y Rosales (2010) consideran que las interacciones afectan a tres agentes: los alumnos y sus retos como aprendices; los profesores y el conocimiento que ellos tienen de las necesidades de sus alumnos o de su propia práctica; y los asesores que desde el punto de vista académico y de la formación de docentes tienen en cuenta los desafíos y las competencias necesarias que han de enfrentar los futuros docentes. Para cada uno de los agentes es necesario preguntarse:

- ¿Qué hacen realmente cuando leen? Frente a ¿cuál es la distancia que hay que salvar respecto a lo que deberían hacer? (Alumnos).
- ¿Qué procesos interfieren en el cambio? (Alumnos).
- ¿Qué distancia hay entre lo que hacen y lo que podrían llegar a hacer? ¿Qué obstáculos deben vencerse para reducirla? (Profesores y asesores).

Lo importante de la propuesta de Sánchez Miguel, García y Rosales (2010) tiene que ver con el poder segmentar en distintas unidades lo que profesores y alumnos hacen cuando se enfrentan a una lectura pública de un texto con el fin de generar aprendizaje a través de él. Estas segmentaciones permiten señalar quién interviene y cuándo.

La interacción debe considerar elementos tales como: el número de interacciones, las veces que intercede tanto el maestro como el alumno, los tipos de ayuda que ofrece el maestro (cálidas o frías), así como la forma en que la información del texto está siendo tratada.

El conjunto de estos elementos puede verse desde la perspectiva de los siguientes planteamientos:

- QUÉ: Referido a la calidad del contenido que se genera.
- QUIÉN: Relativo a los niveles de participación de los alumnos (¿quiénes son los que generan el contenido de la interacción?).
- CÓMO: Tiene que ver con el modo de canalizar las intervenciones de unos y otros.

Una forma bastante común de ver cómo interactúa el maestro con la tarea y los alumnos es la IRE, esto es la mediación que comprende: Indagación, Respuesta por parte del alumno y finalmente una Evaluación por parte del docente. También está la forma de interacción IRF que supone una Indagación, una respuesta por parte del profesor y un *Feedback*, o retroalimentación por parte del docente que se expresa, generalmente, a través de frases de apoyo a los estudiantes.

Otros patrones de interacción son más abiertos puesto que consideran que los estudiantes no solo deben limitarse a responder lo que se les solicita sino también han de ser ellos mismos los que abran nuevos turnos de interacciones. Son los llamados patrones simétricos. Estos patrones demuestran que los estudiantes también pueden ser creadores de ciclos nuevos de interacción al poner de manifiesto las actividades que les interesan o las dudas que mantienen respecto a interacciones previas.

Las intervenciones de unos y otros agentes suelen analizarse desde el punto de vista de ciclos. Los ciclos abarcan todo cuanto es necesario hacer o decir para que se genere un determinado tipo de contenido válido para ambos agentes.

Se trata entonces de ver las intervenciones en unidades que evidencien de qué modo se llega a un acuerdo respecto a lo que hay que hacer o decir sobre la tarea.

Por lo tanto, las bondades de la división en ciclos radica en que éstos permiten:

- Diferenciar entre ideas fallidas e ideas aceptadas que conforman el contenido público (el QUÉ o calidad del contenido generado).
- Ponderar el papel de los alumnos y del profesor al generar cada una de esas ideas finalmente aceptadas (el QUIÉN o grado de maestría o autonomía de una determinada tarea).
- Ver las intervenciones desde el punto de vista de una estructura conversacional natural (el CÓMO o estrategias metodológicas que o bien pueden estar centradas en la materia, si son tradicionales, o bien ligadas al aprendizaje si son transformadoras).

Luego, un conjunto de ciclos puede constituir un episodio, es decir, una unidad de interacción mayor en la que es posible distinguir el deseo de conseguir una meta común. Tal división es interesante si se piensa que la tarea que se pretende llevar dentro del aula es precisamente la de la comprensión lectora, actividad que permite diferenciar múltiples episodios según se tengan en cuenta los tipos de tareas, los niveles o las estrategias que se pretenda aplicar.

Un episodio cambia cuando, tanto los objetivos que se persiguen, como las reglas que controlan la participación de los agente cambian. Piénsese por ejemplo la transformación que supone el ir desde una lectura en voz alta hasta la consecución de una lectura crítica.

Por otra parte, si se tienen en cuenta los objetivos observables en cada episodio se puede llegar a la conclusión de la existencia de metas o de actividades comunes para una tarea. Son las llamadas ATA o actividades típicas de aula

En relación a la lectura, algunas ATA pueden ser la lectura en voz alta, el explicar o el debatir, entre otras.

Para reconocer una ATA no solo es importante saber cuál o cuáles son los episodios que comprende. También es indispensable que los agentes sean conscientes del tipo de actividad que están llevando a cabo.

Finalmente debe destacarse que el conjunto de ATA es lo que conforma a las lecciones o sesiones.

En resumidas cuentas, las interrelaciones entre agentes y tareas pueden considerarse a través de los siguientes elementos (Sánchez Miguel, García y Rosales 2010):

- Unidad Didáctica (UD): Tema de una asignatura.
- Sesión, clase o lección: Unidad temporal en las que se desarrolla la unidad didáctica.
- Actividad típica de aula (ATA): actividades regulares con un objetivo y un plan de trabajo conocido que conforman cada una de las sesiones y que se repiten habitualmente a lo largo de una unidad didáctica.
- Episodio: Metas concretas que permiten el desarrollo de las ATA.
- Ciclo: Conjunto de intercambios necesarios para que dos o más personas lleguen a un acuerdo sobre el desarrollo de una meta o submeta. Generalmente comienzan con una orden o pregunta inicial y finalizan cuando se alcanza un acuerdo compartido con los interlocutores. Pueden distinguirse dos tipos: procedimentales si lo que se pretende es realizar algo o de contenido si lo que se intenta es que los alumnos elaboren ideas y conceptos.

El conjunto de estas unidades permite analizar las acciones que dentro del aula se llevan a cabo para el desarrollo de la comprensión lectora. En primera instancia, se comienza con unidades globales: la interacción se descompone en ATA y episodios. Luego, cada episodio se divide en ciclos y finalmente la interacción se centra en el qué, cómo y quién.

Es interesante destacar la propuesta de Sánchez Miguel, García y Rosales (2010) ya que permite señalar que, a partir de la realización de una actividad tan común como lo puede ser la comprensión lectora dentro del aula, es posible distinguir diferentes unidades que delimitan la interacción de los agentes.

En dichas unidades también es posible vislumbrar quién es el que genera más aportaciones dentro de las negociaciones del conocimiento y cuáles son

los contenidos o conceptos que pueden observarse a través de dichas interacciones.

Por lo tanto, glosar la investigación de Sánchez Miguel, García y Rosales (2010) supone además, establecer una relación con las investigaciones desarrolladas por Riestra (2004; 2006 a; 2006 b; y 2008). Esta relación reconoce la importancia de las instrucciones a la hora de gestionar actividades dentro del aula.

Las consignas son elementos de lenguaje que reflejan los sistemas de interacción propios de diferentes grupos de interacción social.

Dado que la presente investigación pretende señalar de qué modo se relacionan a través de las consignas lo que los alumnos y profesores piensan y hacen cuando llevan a cabo actividades de composición escrita, las actividades de Riestra y de Sánchez Miguel son un marco de referencia para establecer que es posible observar unidades mínimas y generales de interacción dentro del aula y, sobre todo, determinar el peso que cada uno de los agentes educativos posee a la hora de generar conocimientos.

Siguiendo con la investigación de Sánchez Miguel, García y Rosales (2010) es posible señalar respecto a la dimensión CÓMO (estructuras de participación) que lo que interesa es el reconocimiento de alguna pauta reconocible ya sea en los ciclos, episodios o ATAs. Dichas estructuras pueden ser: monologales (solo interviene el profesor, IRE, IRF y estructuras dialógicas o simétricas (Sánchez Miguel, García y Rosales 2010:138).

Sobre el QUÉ (contenido público), tiene que ver con el análisis de las ideas o proposiciones que recogen un acuerdo entre las partes. El contenido o texto público es por lo tanto el conjunto de ideas que se comparte dentro de la interacción.

Finalmente, sobre la identificación de las ayudas o dimensión del QUIÉN, lo que importa es reconocer y clasificar las ayudas que los maestros entregan dentro de cada uno de los intercambios de cada ciclo. Una vez identificadas las ayudas que reciben los alumnos, se determinan el papel que ellos tienen en la elaboración de ideas generadas en cada ciclo.

Hasta aquí, la interacción entre los tres elementos que caracterizan a las tareas de lectura puede determinarse a partir de los elementos del contexto (dinámico o mudo vs. contexto dinámico o audible) que permitirían tener

claridad respecto a cuestiones tales como (Sánchez Miguel, García y Rosales 2010):

- Qué tipo de lectura se pretende desarrollar y qué estándar de comprensión se asocia a ella.
- Qué papel deben asumir los lectores: ¿dar cuenta al profesor de lo que entienden? ¿participar con otros lectores en el proceso de la comprensión?
- ¿Cuál es el motivo de la lectura? ¿Qué la justifica?
- ¿Qué ideas o relaciones de los textos son especialmente importantes?

2.2.3.4. Análisis del discurso docente.

Hasta el momento, se ha destacado la forma en que pueden interactuar docentes y alumnos en el contexto de la sala de clases. Se ha hecho hincapié a través del trabajo de Sánchez Miguel, García y Rosales (2010) el modo en que pueden analizarse las intervenciones de unos y otros agentes a la hora de leer textos a fin de generar aprendizaje.

Ahora bien, lo que a continuación se reseña tiene que ver con las características específicas del discurso docente que permiten establecer los modelos culturales de enseñanza dentro de un contexto educativo concreto.

Para tal efecto, se hará una reseña de los trabajos de David Preiss (2009; 2010) que tienen como finalidad distinguir a qué niveles de aprendizaje pueden llegar los alumnos de distintos niveles educativos, gracias a la evaluación de las preguntas y los seguimientos que sus docentes ponen en marcha.

Estas investigaciones parten del contexto general dado por el trabajo de Wells & Mejía (2006) a modo de marco respecto al estudio del discurso docente dentro del aula.

2.2.3.4.1. Análisis del discurso docente: David Preiss.

Si las secciones anteriores han reseñado la importancia de las consignas dentro del quehacer académico cuando se llevan a cabo tareas de escritura, lo

que se pretende a través de este apartado es dar cuenta de otro tipo de estudios que caracterizan las acciones que los docentes llevan a cabo dentro del contexto de la enseñanza de la lengua castellana.

Así entonces, los trabajos de Preiss (2009, 2010) tienen por objeto analizar las prácticas pedagógicas de docentes chilenos de Educación Primaria y Secundaria. Dicha meta busca establecer “los modelos implícitos de pedagogía compartidos por teóricos, educadores y niños” (Preiss, 2010: 325), es decir, caracterizar las *folk pedagogy* presentes en el quehacer cotidiano de los maestros y profesores.

El objetivo general se concreta a partir de los modelos de análisis propuestos por el Estudio en las Tendencias en Matemáticas y Ciencia (del inglés *Trends in International Mathematics and Science Study*) (TIMSS, 1999) que establece las diferencias culturales presentes en las formas de llevar a cabo clases de matemáticas y de ciencias en distintas partes del mundo. A partir de la relación entre la forma de implementar una clase y los resultados que los alumnos reciben de dicha creación, el estudio TIMSS diferencia entre la buena enseñanza y la enseñanza exitosa. La primera se relaciona con principios que son moral y racionalmente definibles, mientras que la segunda tiene que ver con la implementación de estrategias específicas para que los estudiantes alcancen mejores resultados en los exámenes estandarizados.

En el caso de Preiss, sus investigaciones tienen que ver con el primer tipo de enseñanza ya que busca comprender en el contexto de Chile cuáles son los significados culturales y personales que están presentes en el hecho de enseñar en distintos niveles educativos.

Dichos significados se refieren en concreto a diferencias subjetivas que permiten interpretar las experiencias de la vida cotidiana que, en este caso, tienen que ver con el hecho de enseñar y aprender. Por otra parte, se relacionan con el manejo de distintos tipos de conocimiento que tienen que ver con la pedagogía, el currículum, pero también con los conocimientos tácitos de los maestros.

Por lo tanto, las variedades de pedagogía y sus formas de hacer no constituyen un tipo de conocimiento adicional que los docentes deban aprender. Antes bien, se trata de un tipo de conocimiento ya incorporado en sus prácticas.

Así entonces y a partir de los trabajos de Olson & Bruner (1996) es posible distinguir cuatro tipos de pedagogías (Preiss, 2010: 331):

- a) Pedagogía interna centrada en la construcción social del conocimiento que implica un trabajo intensivo de tipo mental y elaborativo a través del diálogo. Se trata de lecciones que están estructuradas usando un formato colaborativo que permite a los estudiantes desempeñar un rol importante en el desarrollo de las tareas. Los docentes, en este caso, utilizan un número reducido de seguimientos o movimientos comunicativos durante el desarrollo de la clase.
- b) Pedagogía interna centrada en la construcción cultural del conocimiento: Implica también una fuerte carga de diálogo que permite la reflexión metacognitiva pero, esta vez, con una importante presencia de seguimientos por parte del profesor. Las lecciones se estructuran utilizando un formato negociado que permite tanto a los docentes como a los alumnos compartir roles que faciliten la adquisición de un aprendizaje significativo.
- c) Pedagogía interna centrada en la transmisión de contenido que implica la utilización de un diálogo objetivo e informativo regulado por un moderado seguimiento del docente. Aquí, las lecciones están estructuradas de forma canónica, hecho que implica que el profesor juegue un rol preponderante al entregar nuevo conocimiento.
- d) Pedagogía externa centrada en las habilidades que deben entrenarse y que implica cambios pragmáticos regulados y evaluados por el profesor. Las lecciones en este caso están canónicamente estructuradas y el profesor juega un rol importante cuando se trata de implementar y demostrar habilidades de procedimiento.

La siguiente tabla resume las características de los cuatro tipos de pedagogías:

Tipo de Pedagogía.	INTERNA.		EXTERNA.	
Énfasis.	Constructivista y social.	Centrado en la cultura.	Transmisión de contenidos.	Práctica repetida.
Tipo de conversación.	Diálogo.	Diálogo.	Monólogo.	Intercambio pragmático.

Seguimientos.	Moderados.	Altos.	Moderados.	Altos.
Estructura de las lecciones.	Dirigida por el alumno.	Negociada.	Dirigida por el adulto.	Dirigida por el adulto.

Tabla nº 34: Características de los cuatro tipos de pedagogías, Olson & Bruner, (1996).

Estudio empírico de las pedagogías y sus contextos culturales (las *folk pedagogy*).

Dos son los medios a través de los cuales es posible determinar el tipo de contextos pedagógicos que enmarcan el trabajo de los docentes. Uno de ellos tiene que ver con el análisis de las creencias que tienen los maestros y de sus opiniones respecto a su actividad diaria. En este caso se aplican cuestionarios, encuestas o entrevistas. El segundo medio tiene que ver con la evaluación de la acción docente, hecho que puede medirse a través de grabaciones de clases en formato de video.

Tanto la acción como el pensamiento de los docentes permiten determinar patrones de acción definidos a partir de: i) el tipo de discurso de los profesores dentro del aula; y ii) de la estructura de las lecciones (Preiss, 2010).

A través del estudio de los discursos, es posible determinar, por ejemplo, el énfasis sobre los procesos de autorregulación o el impacto de las creencias de los profesores sobre el desempeño de su propia actividad. La revisión de la estructura de la clase permite evaluar la cohesión y la coherencia que deben existir entre las actividades y los segmentos que se distinguen.

Por lo tanto, cada uno de estos medios permite separar patrones de enseñanza que están basados en “modelos mentales de enseñanza o guiones relacionados con el fluir de las lecciones. Estos guiones están anclados en normas compartidas y en valores que le dan forma a la *folk pedagogy* (Preiss, 2010:334).

El contexto de análisis pedagógico en Chile.

Dado que la meta de esta tesis tiene que ver con analizar los pensamientos de docentes y alumnos a la hora de desarrollar actividades de composición escrita dentro del contexto educativo chileno, es importante hacer

mención de los sistemas de medición de la calidad docente, sistemas que tienen por objeto establecer el nivel de interacción que se genera en las aulas.

Dos han sido los modelos que según la Ley de Educación se han aplicado para medir el desempeño docente en Chile. Uno de ellos es el programa *Docente Más* relacionado con la práctica de profesionales del sector público de la educación y el programa de *Asignación de excelencia pedagógica* que mide la calidad del desempeño docente en el sector público y subvencionado de forma voluntaria.

Ambos programas se basan en un marco general de análisis llamado *Marco para la Buena Enseñanza*, que estipula los siguientes estándares (Preiss, 2010):

- a) Provisiones para el aprendizaje: los docentes necesitan un gran conocimiento de su especialidad y de contenidos pedagógicos requeridos para un proceso de aprendizaje exitoso.
- b) Un ambiente de aprendizaje positivo: Los docentes deben tener la habilidad para crear y desarrollar un ambiente de aprendizaje en donde todos los estudiantes se sientan confiados, aceptados y respetados.
- c) Enseñanza centrada en el aprendiz: Los docentes deben desarrollar la habilidad para implementar un medio que promueva los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- d) Responsabilidad profesional: El docente debe tener la habilidad para vincularse con otros agentes educativos tales como los directivos, padres, etc.

En el caso del modelo *Docente Más*, el desempeño se mide a partir de la aplicación de cuatro instrumentos: i) una auto evaluación del desempeño docente; ii) entrevista hecha por un colega calificado; iii) referencias de terceros, generalmente de directivos o de jefes de unidades técnico pedagógicas; y iv) la creación de un portafolio que debe contar con dos elementos: la grabación de una clase hecha por el profesor y la planificación de tres lecciones.

Dentro de este marco de evaluaciones, las investigaciones de Preiss han servido de apoyo al Gobierno de Chile para medir la calidad docente. Entre

todos estos instrumentos, David Preiss recurre a las grabaciones de clases para establecer los patrones de acción presentes en las clases de Lengua y Matemáticas de docentes de Enseñanza Primaria y Secundaria. En la presente investigación se da cuenta solo de las evaluaciones de la clase de Lengua.

El autor señala que los patrones de interacción entre los docentes y alumnos se miden a partir de unidades mínimas que son las preguntas que se generan al interior de las clases o el tipo de seguimientos o apoyos que otorgan a los alumnos.

Dicho sistema de medición no es ajeno a otro tipo de investigaciones ya comentadas hasta el momento como las de Riestra (2004) o las de Sánchez Miguel, García y Rosales (2010). En ellas, se detallaban las unidades de interacción entre docentes y alumnos, pero sobre todo, el peso que tienen las consignas para coordinar las acciones de los agentes educativos así como el tipo de conocimiento que se genera a partir de ellas.

Desde esta perspectiva, esta tesis se vale de la metodología de ambas investigaciones, pero pone de manifiesto que las unidades mínimas que se han de reconocer, tanto en las interacciones como en las consignas de trabajo, son las que expone e investiga Preiss (2010): las preguntas que generan los docentes a la hora de implementar sus clases.

A continuación, se explica cuáles son esas unidades mínimas de interacción y a qué tipo de patrón educativo dan origen (tipo de diálogos que potencian o estructuras de dirección que favorecen).

Análisis de patrones en la clase de Lengua.

Para medir los patrones de acción que existen en la clase de Lengua, el autor analiza el tipo de discurso de los docentes. Para tal efecto, recurre a dos categorías: el tipo de preguntas que el maestro plantea y el tipo de seguimientos que entrega a sus alumnos.

Las preguntas pueden codificarse en siete tipos (Preiss, 2010):

TIPO DE PREGUNTA.	DESCRIPCIÓN.	EJEMPLOS.
Control.	Permiten regular el flujo de la lección. Con ellas el profesor controla si los estudiantes comprenden lo que se está explicando para dar orden a las tareas planteadas.	<i>¿Me siguen?, ¿Lo has hecho?</i>
Información.	Chequean información. El profesor mide cómo siguen la información cuando está entregando un nuevo contenido.	<i>¿Qué estoy mostrando aquí?, ¿Qué es? (señalando una ilustración), ¿qué es un sustantivo?</i>
Implementación.	Permiten que los estudiantes utilicen habilidades verbales, en concreto del manejo de conceptos de literatura.	<i>¿Qué debería decir aquí?, ¿qué tipo de conexión debemos hacer en esta sentencia?</i>
Elaboración.	Permite que los alumnos den cuenta de sus trabajos previos y que expresen sus creencias. El profesor permite que los alumnos piensen sobre lo que han hecho para que puedan colaborar con el resto de la clase. Generalmente este tipo de preguntas se encabezan con un por qué o un para qué.	<i>¿Quién puede explicar por qué es la mejor solución para el problema? ¿Cuál creen ustedes que es la principal enseñanza de esta historia?</i>
Demanda.	A través de ellas, el profesor solicita una acción física.	
Opinión.	Permiten pedir opiniones de los alumnos.	
Revisión.	Permiten la revisión de contenidos que se han enseñado previamente.	

Tabla nº 35: Descripción y ejemplos de tipos de preguntas para caracterizar el discurso de los docentes en el aula, Preiss (2010).

Por otra parte, los seguimientos de los profesores pueden clasificarse en: (Preiss, 2010).

TIPO DE SEGUIMIENTO.	DESCRIPCIÓN.	EJEMPLOS.
Monosilábico/ Neutral.	El profesor frente a las respuestas de sus estudiantes da una réplica monosilábica o con una palabra que no tiene consecuencias instruccionales.	<i>¡Ey! ¿Ey?</i>
Repetición.	Frente a las respuestas de los estudiantes, el profesor contribuye con una repetición parcial de la información dada por los alumnos.	
Evaluación.	El profesor mide explícitamente la respuesta de los alumnos.	<i>¿Estás seguro de tu respuesta? Un gato. ¡Muy buena respuesta!</i>
Reformulación.	El profesor saca provecho de las contribuciones de los alumnos para explorar el contenido.	<i>¡Un gato! Es verdad. Los gatos son mascotas bastante comunes como los perros. Pero otros animales también pueden ser mascotas, por ejemplo las aves.</i>

Tabla nº 36: Descripción y ejemplos de tipos de seguimientos para caracterizar el discurso de los docentes en el aula, Preiss (2010).

En este estudio participaron 128 docentes para Enseñanza Primaria y 117 para Enseñanza Secundaria. Para ambos grupos se recurrió a la grabación de sus clases. De ellas se analizaron los diez primeros minutos de las clases y se cogió una muestra aleatoria de otros segmentos de la clase.

De dichos segmentos se realizó una transcripción que posteriormente fue dividida y clasificada según el tipo de preguntas e interrelaciones presentes en ellas. La clasificación se lleva a cabo a través del trabajo de dos codificadores independientes.

Los resultados demuestran que para el caso de la enseñanza primaria prevalecen dos tipos de patrones relacionados con una forma de pedagogía externa. Uno de ellos es aquel en el que sobresalen las preguntas de implementación y de control más seguimientos de tipo evaluativo. El segundo patrón es aquel relacionado con preguntas de información y con seguimientos del tipo de reformulación y de repetición.

Estos resultados muestran procedimientos que se relacionan básicamente con el entrenamiento de habilidades o con la transmisión de información nueva, pero que deja poco espacio para la autorregulación.

En el caso de los docentes de Educación Secundaria, prevalecen cuatro patrones de interacción. En el primero de ellos aparecen conversaciones centradas en el contenido pues las preguntas abundantes son las de información y los seguimientos de reformulación. El segundo patrón se centra en preguntas de implementación y de demanda más seguimientos de tipo evaluativo. Dicho patrón se caracteriza principalmente por potenciar el uso de distintas habilidades.

El tercer patrón recurre a preguntas del tipo de control apoyadas en seguimientos monosilábicos. En este caso el discurso se centra en la tarea.

Finalmente, el cuarto patrón se centra en preguntas de revisión y en seguimientos de repetición, por lo que el ciclo se caracteriza básicamente por la revisión del contenido que ha sido previamente enseñado.

Por lo tanto, el caso de los profesores de Educación Secundaria presentan patrones mixtos de acción. En el primero de ellos se da espacio para la reflexión metacognitiva. Otros dos se relacionan con la práctica sostenida de habilidades, con el entrenamiento en el lenguaje o en la monitorización de las tareas que se llevan a cabo.

En la descripción de esta misma investigación, (Preiss: 2009) las conclusiones señalan que el patrón que describe la enseñanza de la lengua en ambos niveles educativos tiene que ver con el modelo externo de pedagogía centrado en el adulto. Las evidencias que permiten afirmar este hecho tienen que ver con el tipo de preguntas que manejan los profesores y con sus reacciones o seguimientos frente a las respuestas que les entregan sus alumnos. En Primaria, los docentes suelen dirigirse a sus estudiantes por medio de discursos informativos y objetivos. Sus preguntas buscan principalmente regular la clase o verificar información. Además, es poco frecuente que soliciten elaboraciones a sus estudiantes, esto es, aportes que les permitan dar cuenta de sus experiencias pasadas, de sus creencias o de las hipótesis que puedan tener respecto al tema que se está tratando. Por lo tanto, los alumnos juegan un rol marginal ya sea si trabajan en grupos o de forma individual.

En resumen, las investigaciones aquí reseñadas muestran el rol que juegan las consignas en el quehacer docente no solo como medio para dar a conocer las tareas de escritura, sino también como herramientas de interacción social que permiten modificar los conocimientos de los alumnos.

Dos han sido las formas de analizar las consignas: las concepciones previas de los maestros respecto a su quehacer, el desempeño de los alumnos y el impacto de las tareas de escritura en el aprendizaje. Además de ello, suele recurrirse a la evaluación de la acción docente en el aula concretamente a través de la grabación en video de las clases.

Una forma de acercarse a estas acciones ha tenido que ver con el hecho de clasificar las preguntas y los seguimientos o ayudas que los docentes utilizan cuando implementan tareas en la clase de Lengua.

Dicho análisis permite evidenciar el tipo de patrón de acciones al que suelen recurrir los docentes y en definitiva el modelo pedagógico que hay detrás de su desempeño tal como lo determina la obra de Olson & Bruner (1996).

Síntesis general.

Considerados cada uno de los apartados teóricos que enmarcan el desarrollo de la presente investigación, es importante ahora hacer una recapitulación a modo de resumen que permita vincular los conceptos fundamentales a los que se recurrirá para analizar los datos.

En términos generales, se ha de recordar que el eje transversal de este trabajo es el del interaccionismo socio-discursivo. A través de las propuestas teóricas de Bronckart, se pretende vincular lo que estudiantes y docentes piensan sobre la escritura con las acciones que realmente llevan a cabo dentro del aula en una situación concreta de trabajo.

El marco teórico ha pretendido mostrar la escritura como una actividad situada, esto es, vinculada a contextos de producción concretos que dicen relación con agentes y receptores vinculados a situaciones sociales específicas.

Por lo tanto, la escritura está estrechamente ligada a los conceptos de “literacidad” y sobre todo al de “competencia”, en tanto que se relaciona con conocimientos, estrategias y actitudes que han de ponerse al servicio de la resolución de un problema que conlleve la transformación de información.

Así también, la escritura en tanto actividad ha sido presentada como “un sistema externo de representación” que lleva a la especie humana a redescubrir sus representaciones cognitivas. Tal hecho ha sido analizado a través de los estadios de desarrollo de la especie propuestos por Donald (1993).

A partir de esta base, se ha pretendido, además, establecer de qué modo es posible analizar la escritura en tanto fenómeno que potencia el desarrollo cognitivo y social de los individuos. Para tal efecto, se han contrastado algunos conceptos propuestos por Vygotsky con las de ideas piagetianas del desarrollo.

De Vygotsky se ha hecho mención de los conceptos de “zona de desarrollo próximo” y sobre todo, de “andamiaje” para establecer que la madurez cognitiva corre pareja con el desarrollo social.

A partir de este marco, se considera que el desarrollo de los sujetos en cuanto escritores pasa por la interacción que ellos tengan con los distintos géneros textuales que conforman las esferas sociales en las que se desenvuelven.

Dentro de esas esferas, se cotejaron conceptos pertenecientes a diversas teorías, entre los que es posible mencionar:

- a) Los géneros textuales, a partir de los cuales, Bronckart propone un análisis descendente del lenguaje que da cuenta de lo propiamente lingüístico al servicio de esferas del conocimiento concretas.
- b) Visión de la lengua como “un hacer con y para con otros”. Esta idea pertenece a la obra de Voloshinov, trabajo que resalta la importancia del “signo ideológico”.
- c) Acción y actividad: relación de los sujetos con las acciones generales y los textos; sus correspondientes empíricos (Leontiev).

Todo este entramado permite configurar esferas de producción de la lengua y por ende, lugares específicos en los que analizar la producción de textos escritos.

Para esta investigación, el lugar de análisis es el aula. Por ello, el recuento teórico también ha querido reseñar investigaciones que se han llevado a cabo en la sala de clases. Los trabajos analizados han pretendido dar a conocer tanto las acciones como los pensamientos de alumnos y profesores sobre la escritura.

Para iniciar la descripción del rol de la escritura dentro de los contextos educativos, el marco teórico de esta tesis lo ha situado bajo el tamiz de “la composición escrita”. Tal concepto desarrollado principalmente a partir de los trabajos de Anna Camps, ha señalado a la escritura como un fenómeno vinculado con tareas que tienen como fin la resolución de un problema.

La composición escrita conlleva la transformación de la información al servicio de una situación pragmática específica. Como actividad, la escritura se ha desarrollado a través de “secuencias didácticas” que potencian las interacciones entre alumnos- alumnos, o bien, alumnos- docentes, para el tratamiento de:

- Conocimientos cognitivos.
- Conocimientos lingüísticos: conocimiento del código, de los géneros textuales y de elementos pragmáticos.

- Conocimientos metacognitivos: control y corrección de errores; aplicación de estrategias.

Así también, la escritura dentro de los contextos educativos ha sido tratada a partir de trabajos que la analizan desde la perspectiva del pensamiento de los docentes y alumnos, pero también a partir de las acciones que cada uno de esos agentes desarrolla.

En el primer caso, el concepto fundamental ha sido el de “las teorías implícitas” para determinar el modo en que las concepciones previas se cristalizan en sistemas de pensamientos que condicionan y determinan el accionar. En el caso de las acciones, los trabajos reseñados, en especial los de Mercer y Preiss, dan cuenta de la función de las consignas de los maestros y profesores y, sobre todo, de las preguntas que dan forma y sentido al discurso de los docentes.

Este conglomerado teórico se aplicará en el siguiente apartado para dar cuenta de:

- a) El análisis de las tareas de composición escrita dentro del currículo chileno a fin de indicar los elementos que la caracterizan.
- b) La evaluación cuantitativa y cualitativa de una tarea de composición escrita en la que se destaca la transformación de la información de una fuente dada, así como el proceso y el producto implicados en tal hecho.
- c) El contraste de las opiniones que alumnos y profesores tienen sobre la escritura y las tareas de composición escrita dentro del aula.

2.2.4. La escritura según el currículum chileno.

2.2.4.1. Previo.

El objetivo de comentar estos materiales pasa por enmarcar a los participantes de la investigación y, por ende, describir el contexto educativo de Chile desde 2009 hasta la fecha. Dicha meta supone, por una parte, relacionar el instrumento que se ha utilizado para obtener los datos de la investigación con elementos a los que Chile suele recurrir para medir la calidad de la enseñanza, específicamente en el área de “Lenguaje y Comunicación”.

Tales instrumentos son, por una parte, las Bases Curriculares que se encargan de listar y explicar los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (en el período de 2009), así como los Objetivos de Aprendizaje y Objetivos Transversales para cada una de las asignaturas que conforman el currículo de los estudiantes de 4º, 6º y 8º para el período de 2012 a la actualidad.

Los otros instrumentos que se abocan a la medición de las competencias en el área de comprensión y producción de textos son los mapas de progreso, los estándares de aprendizaje y la evaluación nacional SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza). En el primer caso, los mapas de progreso se encargan de delimitar los niveles de logro que han de alcanzar los alumnos dentro del sistema educativo en un período aproximado de dos años cada uno. Las áreas de lengua que son consideradas por estos mapas son las de lectura y producción de textos escritos. Los estándares de aprendizaje, por su parte, reconocen los niveles de logro de los estudiantes de 4º y 8º Básico y de 2º año de Enseñanza Media. En el caso de “Lenguaje y Comunicación”, tales logros se circunscriben tanto a la lectura como a la escritura y están separados en tres niveles, a saber: adecuado, elemental e insuficiente. En el caso de la prueba SIMCE, los niveles de logro anteriormente señalados se relacionan con tareas específicas de lectura y escritura, que son evaluadas a nivel nacional. Los resultados permiten situar a los establecimientos educativos en distintas posiciones a fin de determinar los niveles de logro de la comunidad educativa con la que trabajan.

Finalmente, este marco contextual da cuenta de los programas de estudio que estructuran la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” en los niveles de 4º, 6º y 8º de Educación Básica. En este caso, los materiales evidencian la organización de los contenidos, habilidades y actitudes requeridos para cada nivel considerando, por un lado, tres áreas fundamentales de trabajo (la lectura, la escritura y la comunicación oral) y, por otra, los objetivos de aprendizaje generales y transversales. Así, los programas para cada una de las áreas fundamentales dan cuenta de: a) Objetivos de aprendizaje; b) Indicadores de Evaluación Sugeridos; c) Orientaciones Didácticas de los Objetivos de Aprendizaje (OA); d) Ejemplo de actividades; y

e) Descripción de 4 unidades anuales en las que se hallan comprendidas las tres áreas fundamentales (*i.e.*, lectura, escritura y comunicación oral).

Cabe señalar que toda esta caracterización de material legislativo y evaluativo al que recurre el Gobierno de Chile se lleva a cabo además para responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué características relativas a la enseñanza de la Lengua se desprende del análisis de las bases curriculares y de los programas de estudio?
- ¿Qué elementos permiten caracterizar la noción de texto en cuanto a su proceso y producto?
- ¿A qué elementos se recurre para evaluar los niveles de logro de los estudiantes en la comprensión y sobre todo, producción de textos escritos?

Tales preguntas se responderán a la luz de la comparación y la síntesis de los documentos correspondientes a los tres niveles educativos que se analiza, a saber: 4º, 6º y 8º Básico.

La información antes descrita se organizará a partir de los siguientes apartados: i) Descripción general de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” a partir de los conceptos fundamentales de: Sector de Aprendizaje, Contenidos Mínimos Obligatorios, Objetivos Fundamentales y Objetivos de Aprendizaje; ii) Relación de elementos de evaluación de la calidad de los aprendizajes: Mapas de progreso de los Aprendizajes, Estándares de logro y prueba SIMCE; y iii) Detalle de los programas de estudio para la asignatura en los niveles de 4º, 6º y 8º.

2.2.4.2. “Lenguaje y Comunicación”: Descripción general de la asignatura.

La descripción de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” supone el análisis de una serie de conceptos fundamentales que sirven de base para la estructuración de los contenidos y de los objetivos que se han de conseguir al

finalizar cada uno de los años que comprende la Educación Básica. Para tal efecto, es necesario señalar los cambios que en materia legislativa se han producido desde 2009 hasta la fecha, cambios que no solo afectan a la nomenclatura, sino también a la forma de concebir los aprendizajes y aplicarlos en el aula.

La forma en que se describe y plantea la asignatura sufre un cambio a partir de la aplicación del Decreto Supremo de Educación, n° 40, puesto en marcha en 1996. A través de él, se fijan los siguientes elementos:

- Los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que establecen la propuesta base que todos los Establecimientos Educativos deben desarrollar de forma obligatoria en sus respectivos planes y proyectos educativos.
- Objetivos Fundamentales (OF) y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT): Objetivos de carácter obligado que permiten articular y llevar a las aulas los Contenidos Mínimos. En el caso de los Objetivos Transversales, se trata de un conjunto de actitudes y habilidades que deben ser trabajados a lo largo de las unidades anuales para cada uno de los Subsectores de Aprendizaje.
- Sector de aprendizaje; según MINEDUC (2009: 9-10), alude a
Las diversas categorías de saber y de experiencia que deben cultivar los niños y niñas y jóvenes para desarrollar aquellas dimensiones de su personalidad que han sido puestas de relieve por los fines, objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media (...) Algunos de estos sectores constituyen agrupaciones de saberes o conocimientos en sentido estricto; otros, en cambio, constituyen agrupaciones de los tipos de experiencia que la escuela debe proveer para que la formación de alumnos y alumnas transcurra en la dirección especificada por los objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media.

En este esquema base, se observa un segundo cambio a partir de agosto de 2009, fecha en que se modifica el Decreto Supremo n° 40. En esta oportunidad aparecen ajustes de los Objetivos Mínimos Obligatorios y de los Contenidos fundamentales en subsectores como los de “Lenguaje y Comunicación” entre otros. Tales cambios repercuten en el sector de “Lenguaje y Comunicación” del siguiente modo (MINEDUC 2009: 31-35):

- La asignatura asume un enfoque comunicacional o comunicativo funcional que

Considera al lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción” Este enfoque redundante en un cambio en el modo de implementar las clases, hecho que se traduce por ejemplo, en el favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a los alumnos desarrollar competencias necesarias para “desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación.

- Aparecen tres ejes que vinculan los Contenidos Mínimos Obligatorios con los Objetivos Fundamentales, a saber: i) Comunicación Oral; ii) Lectura; y iii) Escritura. En el primer caso, se tiene en cuenta tanto la audición como los procesos que no se pueden separar. De allí entonces que se destaque la necesidad constante de la “interacción” con el fin de facilitar a los estudiantes que experimenten los roles de hablante y auditor.

Respecto a la lectura, se conjugan dos modelos: por una parte, el modelo de destrezas que busca favorecer el dominio gradual de los aspectos convencionales de la lectura y la escritura, y, por otro, el modelo holístico, que busca enfrentar a los alumnos con diferentes situaciones comunicativas para construir el sentido de lo que se lee. Así también, este eje pasa a la vez por considerar diferentes niveles de complejidad a lo largo de los años que constituyen la Enseñanza Básica (de 1º a 8º). Entre ellos es posible mencionar el tipo de texto (literarios y no literarios), la complejidad lingüística (extensión de las oraciones, incremento de las subordinaciones y el uso de un léxico más variado y menos frecuente), conceptual (desde temas más familiares a temas más abstractos matizados por una red de relaciones intratextuales y contextuales) y estructural (desde estructuras familiares a estructuras menos frecuentes).

Finalmente, respecto al eje “escritura”,

Se aborda fundamentalmente como un modo de comunicación adquirido por los estudiantes que debería terminar por personalizarse y diferenciarse del lenguaje oral. Por eso se busca la familiaridad con los diversos tipos de textos escritos, sino también con la exigencia de estos de ajustarse flexiblemente a distintos registros de habla de acuerdo con el contenido, propósito y audiencia.

En 2012, la Ley de Educación pasa a llamarse Ley General de Educación (LGE) y, a partir de la ley nº 20.370, reestructura la asignatura a partir de las siguientes modificaciones (MINEDUC, 2012 a: 3):

- Se reemplaza la forma de prescribir el currículum en Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Transversales por Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). En el caso de los primeros, se encargan de relacionar de un modo más explícito las habilidades, los conocimientos y las actitudes.
- Se profundiza en las Bases Curriculares que procura una definición más detallada y las operacionaliza en una progresión más explícita para cada nivel.
- Existe una incorporación y relevancia de las actitudes que se deben lograr. Las Bases Curriculares promueven un conjunto de actitudes específicas que se integran a los conocimientos y las habilidades propios de cada disciplina y que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT).
- Aparece en cada uno de los niveles educativos un aumento del nivel de especificidad de los objetivos.
- Se evidencia un cambio en la nomenclatura del tratamiento de los contenidos: se pasa de “sectores de aprendizaje” a asignaturas en consecuencia con los cambios propuestos en 2009.

En sus artículos 19 y 29, la Ley 20.370 de 2012 indica que la Educación General Básica estará compuesta por seis años (de 1º a 6º) y se define como

El nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que los permiten continuar el proceso educativo formal (MINEDUC, 2012 a: 4).

En lo referente al área lingüística, la ley establece que dentro de esta etapa educativa, los alumnos deben ser capaces de “Comunicarse con eficacia en la lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente de forma oral y escrita.”

Puestos en conocimiento los cambios en materia legislativa, es importante detenerse en los conceptos fundamentales que orientan y organizan el funcionamiento de la asignatura en la actualidad. Para tal efecto, se presenta a continuación una tabla resumen que define tanto los conceptos clave como

algunos instrumentos de evaluación de los que se vale el Gobierno de Chile para la implementación de esta área del conocimiento en el tramo de Enseñanza Básica (MINEDUC, 2012 a: 11-13).

Elemento.	Descripción.
Objetivo de Aprendizaje Transversal para el ciclo (OAT).	Son aquellos objetivos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y la conducta moral y social de los estudiantes. Tienen un carácter general y se considera que atañen al nivel completo de la Educación Básica y que su logro depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar.
Objetivos de Aprendizaje (OA) por cursos y asignatura.	<p>Son objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura concreta para cada año escolar. Hacen referencia a habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Se ordenan en torno a los objetivos generales que establece la Ley General de Educación para el ámbito del conocimiento y la cultura, pero también se enfocan al logro de aquellos que se refieren al ámbito personal y social. Los elementos que los constituyen se definen como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades: son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz afectivo y /o social. • Conocimientos: corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos y símbolos) y como comprensión; es decir, la información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para discernimiento y juicios. • Actitudes: son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones.
Bases Curriculares.	Indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos del país durante su trayectoria escolar. Dichas bases tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos del país y son el referente respecto al cual se construyen los programas de estudio del Ministerio de Educación, los programas de estudio elaborados por los establecimientos que opten por programas propios, los planes de estudio, las pruebas SIMCE y los estándares de aprendizaje.
Programas de Estudio.	Entregan, al menos, una organización temporal de los Objetivos de Aprendizaje para facilitar al docente su trabajo en el aula. Se define en ellos una secuencia recomendada de los objetivos, una estimación aproximada del tiempo escolar requerido, indicadores de logro sugeridos así como ejemplos de actividades de aprendizaje y de evaluación.
Planes de Estudio.	Se refieren a la organización del tiempo escolar y establecen el tiempo mínimo que se estima necesario asignar a cada una de las asignaturas para cumplir de forma satisfactoria con los Programas de Estudio del Ministerio de Educación.

Tabla nº 37: Elementos básicos para la implementación de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” en Enseñanza Básica.

Dado que el objeto de la presente investigación tiene que ver con relacionar las acciones y pensamientos de docentes y alumnos a la hora de llevar a cabo tareas de composición escrita, y considerando los antecedentes hasta ahora señalados, es necesario determinar las características particulares de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” dentro del marco de la Enseñanza Básica. Tal cometido implica relacionar los tres ejes de los que se vale la propuesta curricular para implementar esta área del conocimiento en las aulas. Dichos ejes, como ya se ha mencionado anteriormente son los de lectura, la escritura y la comunicación oral.

Tales ejes parten del siguiente objetivo general que ha de conseguirse a lo largo de la Enseñanza Básica (MINEDUC, 2012 a: 34-35):

Al terminar la educación básica se espera que los niños sepan expresar su pensamiento coherentemente para resolver situaciones cotidianas y para llegar a acuerdos con otras personas a través del diálogo; así como también exponer con soltura y claridad su punto de vista o sus conocimientos en la conversación o frente a un público. Además, se busca que sean lectores autónomos, capaces de informarse, aprender y entretenerse a través de la lectura de textos diversos; y que puedan expresarse por escrito, tanto en la comunicación personal como académica, para ordenar, clarificar y transmitir creativamente sus ideas en diferentes contextos.

Este objetivo busca, por lo tanto, vincular procesos y productos relacionados con la lengua que lleven a los alumnos a resolver diferentes situaciones en las que han de experimentar roles diversos, problemas y formas de solucionarlos. Ello se explica ya que la asignatura adopta un enfoque comunicativo que tiene como meta desarrollar competencias que se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral en las cuales, los individuos tienen necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquéllo que consideran importante. En otras palabras, los alumnos deben estar inmersos en un ambiente que sea atractivo desde el punto de vista lingüístico.

Por otra parte, y dado el tipo de enfoque que se asume para el tratamiento de los contenidos, es importante diversificar la forma de trabajo de los estudiantes. Así pues, aparecen como elementos que se deben reforzar la interacción entre pares, la negociación de significados, el ensayo de

soluciones, la autoevaluación y el aprendizaje a partir de los propios errores a fin de regular y controlar las acciones a que se desarrollarán en el futuro.

Para terminar con este primer apartado, referido a las características de la asignatura, se describen a continuación tanto los ejes sobre los cuales se estructura, así como las actitudes que los complementan.

2.2.4.2.1. Ejes fundamentales de la asignatura.

En términos generales, los ejes permiten describir los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para el logro de la competencia comunicativa.

El primero de los ejes tiene que ver con la lectura. Dicha actividad es concebida por las Bases Curriculares como (MINEDUC, 2012 a: 36):

Un medio de información, aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos de la vida, para que al terminar la etapa escolar, los alumnos sean capaces de disfrutar de esta actividad, informarse y aprender a partir de ella y de formarse sus propias opiniones.

Para desarrollar este eje se consideran como elementos imprescindibles las siguientes variables:

- **Conciencia fonológica:** consiste en comprender que las palabras se componen de sonidos y que se descomponen en unidades más pequeñas, como las sílabas y los fonemas. Las Bases Curriculares consideran como fundamental el desarrollo de esta variable que requiere a su vez que los estudiantes estén insertos en un ambiente letrado, en donde los textos tengan un sentido y que la aproximación a la lectura sea llevada a cabo de manera motivadora.
- **Fluidez:** Consiste en leer de manera precisa, sin conciencia del esfuerzo y con una entonación o prosodia que exprese el sentido del texto. Tal variable es considerada por las Bases como objetivo hasta 6º Básico como medio para reforzar la comprensión lectora.

- Vocabulario: se trata de una variable que juega un papel muy importante en la comprensión lectora en tanto permite generar con mayor facilidad el significado global de lo que se lee. Como tal, es un objetivo permanente, principalmente a través del aprendizaje de estrategias que permitan a los alumnos enfrentarse con términos que desconocen para su posterior aplicación en producciones orales y escritas.
- Conocimientos previos: tiene que ver con la información que el estudiante posee respecto al mundo, el dominio de vocabulario del tema desarrollado en el texto, así como la relación de los lectores con las estructuras textuales o las experiencias previas con diferentes géneros discursivos.
- Motivación hacia la lectura: tiene que ver con las actitudes y los comportamientos que el lector desarrolla frente a la actividad de leer. En ambos casos, lo importante es hacer ver a los estudiantes que es posible tener éxito en las tareas de lectura, hecho que permite visualizar la actividad lectora como algo desafiante.
- Estrategias de comprensión lectora: Desempeñan una función doble: por un lado, permiten subsanar problemas de comprensión y, por otro, contribuyen a construir una interpretación profunda de los textos. Esta variable se contempla a lo largo de todos los años de la Enseñanza Básica puesto que se pretende desarrollar la autonomía y el espíritu crítico.
- Importancia de los textos: Tiene que ver con el conocimiento y la familiaridad que tengan los estudiantes con los textos de ámbitos múltiples con el fin de reconocer en ellos factores como: audiencias, motivos, estructuras, funciones y elementos textuales diversos.

El segundo bloque tiene que ver con la escritura. Para las Bases curriculares, tal actividad (MINEDUC, 2012 a: 39):

Permite reunir, preservar, y transmitir información de todo tipo, es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad, abre la posibilidad de comunicarse sin importar tiempo y la distancia, es un instrumento eficaz para convencer a otros, y es un medio a través del cual las sociedades construyen una memoria y una herencia común.

Es una actividad recursiva en tanto que obliga a los estudiantes a reflexionar sobre el tema que se pretende desarrollar con el fin de aclarar las

ideas y los conocimientos que se poseían anteriormente. Con ello se consigue una organización y reelaboración constante del pensamiento, no solo a partir de la consideración de la organización de los contenidos, sino también a partir de la estimación de la audiencia y de los propósitos que motivan dicha actividad.

Para desarrollarla es necesario considerar los siguientes aspectos:

- **Formas de trabajo:** las Bases Curriculares consideran dos formas de implementar la escritura dentro del aula. Por un lado, está la escritura libre y, por otro, la escritura guiada. En el primer caso, se promueve la experimentación con diversos formatos, estructuras, soportes y registros que los alumnos pueden elegir y utilizar de acuerdo con sus propósitos comunicativos. En el caso de la escritura guiada, se contribuye a que los estudiantes aprendan diferentes maneras de ordenar y estructurar sus ideas de acuerdo con sus propósitos y el género discursivo en estudio.
- **Importancia del proceso:** Este aspecto implica poner en práctica una serie de acciones. Entre ellas, cabe destacar una reflexión constante durante la redacción de los textos. Esto permite a los alumnos verificar si siguen las líneas de un propósito previo y si por lo tanto, necesitan profundizar en algunos aspectos o ideas, trabajar con otros, compartir lo que escriben o controlar los errores que puedan ir apareciendo.
- **Manejo de la lengua:** Se refiere al manejo de la ortografía con el fin de transmitir mensajes escritos con eficacia y claridad. En este sentido, es preponderante el hecho de que el alumno pueda experimentar y comprender las funciones de las distintas unidades de la lengua para ampliar su comprensión y capacidad expresiva.

Además de la lectura y la escritura, aparece un tercer eje que se relaciona con la Comunicación oral. Para las Bases Curriculares, la Comunicación oral (MINEDUC, 2012 a: 41):

Es un objetivo central en la educación y pone en relieve que en la sala de clases el estudiante es un actor protagónico, que utiliza el lenguaje oral como vehículo para comunicar conocimientos, explorar ideas, analizar el mundo que lo rodea y compartir opiniones.

Para su implementación en el aula es necesaria una constante interacción que lleve a los alumnos no solo a comprender y a producir textos que responden a distintas situaciones, sino también a incrementar el vocabulario aplicado a contextos variados.

Así pues, la forma de implementar este eje pasa por la consideración de los siguientes aspectos:

- **Comprensión:** Implica la integración de los estudiantes en contextos orales de uso frecuente con el fin de que puedan posicionarse críticamente frente a ellos. Comprender a nivel oral es por lo tanto, evaluar un hecho que repercute en el desarrollo de las competencias comunicativas y en el aprendizaje y generación de nuevos conocimientos.
- **Interacción:** Tiene que ver con el aprendizaje de una serie de estrategias que les permitan a los estudiantes dialogar de una manera efectiva. Entre ellas es posible mencionar, por ejemplo, la capacidad para determinar cuándo comenzar y acabar con los turnos en un diálogo, cómo mantener y cambiar de tema, cuánta información entregar, cómo se intercambian los turnos de habla y cómo se pone en práctica la cortesía.
- **Expresión oral:** Las Bases Curriculares han delimitado diversas situaciones que llevan a los alumnos a expresarse de modo diferente. Ejemplo de ello es la progresión que va desde la presentación oral de una narración simple de hechos cotidianos hasta la presentación de un discurso informativo estructurado frente a un público.

Actitudes.

Los Objetivos de Aprendizaje de “Lenguaje y Comunicación” promueven un conjunto de actitudes para todo el ciclo de Enseñanza Básica y que derivan de los Objetivos de Aprendizaje transversales (OAT). Se definen como “Objetivos de Aprendizaje que deben ser promovidos para la formación integral de los estudiantes en la asignatura. Los establecimientos pueden planificar, organizar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas según sean las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa” (MINEDUC, 2012 a: 42).

Entre las actitudes es posible mencionar las siguientes:

- Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada por el disfrute de la misma y por la valoración del conocimiento que se puede obtener a través de ella.
- Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.
- Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa a través de las diversas formas de expresión oral y escrita.

2.2.4.3. Relación de instrumentos de evaluación.

Una vez expuestos los elementos fundamentales que se encargan de coordinar y estructurar la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” para la Enseñanza Básica, se hace necesaria la exposición de aquellos instrumentos a los que el Gobierno de Chile recurre para evaluar la calidad de enseñanza, en concreto, en el área de Lengua.

Tales instrumentos tienen como finalidad presentar resultados fiables a la comunidad educativa chilena para: i) describir el aprendizaje como progresión; ii) monitorizar el aprendizaje con referentes explícitos; y iii) presentar un sistema evaluativo articulado y coherente.

Se exponen a continuación tres instrumentos que describen los niveles de logro que los estudiantes han de poseer ,en concreto, en el área de lengua. Tales instrumentos son: los mapas de progreso, los niveles de logro y la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza).

Mapas de progreso.

El análisis de este material supone el reconocimiento del tratamiento que se hace de la lengua, tal como se describió en el apartado anterior. Se trata de establecer de qué forma progresan los alumnos en el aprendizaje de la lengua considerando los tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral. Dado que en la actualidad la Ley de Educación LGE no ha acabado de implementarse en el sistema educativo chileno, solo se comentará los documentos existentes que,

en este caso, se refieren al progreso en el aprendizaje de la lengua en lectura y escritura. Para tal efecto, se dará cuenta de la definición de los mapas de progreso, así como de las variables que intervienen para su desarrollo.

La función de los Mapas de Progreso del Aprendizaje es la de describir “la secuencia típica en que se desarrolla, en determinadas áreas o dominios que se consideran fundamentales en la formación de cada estudiante, en los distintos sectores curriculares” (MINEDUC, 2012 b: 5). Tal descripción es concisa y sencilla, y su labor debe permitir que toda la comunidad educativa sepa cómo progresa el aprendizaje a través de los 12 años de escolaridad. Por ello, los Mapas de Progreso del Aprendizaje muestran una relación entre currículum y evaluación, pero en ningún caso sustituyen a los Programas de Estudio.

La descripción del aprendizaje se lleva a cabo a partir de un esquema de 7 niveles que representan los estadios de avance de estudiantes de 1º Básico a estudiantes de 4º año de Enseñanza Media. Cada nivel está asociado a lo que se espera que los alumnos hayan logrado al término de determinados años escolares. Por ejemplo, el nivel 1 corresponde al nivel de logro que se espera para la mayoría de los estudiantes al término de 2º básico. Es decir, cada nivel abarca el nivel de logro esperado de dos años. Sin embargo, el último nivel (el número 7) describe el aprendizaje de un alumno que al egresar es “sobresaliente”, es decir, que sobrepasa lo esperado en el nivel 6. No obstante, es importante señalar que en un mismo nivel educativo pueden coexistir diferentes niveles de logro, por lo que queda aún más patente la función de los mapas: “ayudar a determinar dónde deben avanzar los alumnos y así orientar las acciones pedagógicas de mejoramiento” (MINEDUC, 2012 b: 5).

Estos mapas de progreso se encargan de describir las formas de desarrollar el aprendizaje en diversas áreas del currículum, tal como lo demuestra la siguiente tabla (Gyslin y Meckes, 2011: 11):

Asignatura.	Descriptor.
Lenguaje y Comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura. • Producción de textos. • Comunicación oral.
Matemáticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Números y operaciones. • Geometría. • Datos y azar. • Álgebra.
Ciencias Naturales.	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura y función de seres vivos. • Organismo y ambiente. • La materia, la energía y sus transformaciones. • La fuerza y sus efectos. • Tierra y universo.
Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • La sociedad en perspectiva histórica. • Espacio geográfico. • Democracia y desarrollo.
Inglés.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora. • Expresión escrita. • Comprensión auditiva. • Expresión oral.

Tabla nº 38: Mapas de progreso elaborados para la educación Básica y Media.

A continuación se describen los mapas de progreso del aprendizaje en lectura y escritura, así como las variables que se han de considerar para cada uno de ellos.

i) Mapa de Progreso del Aprendizaje en Lectura.

El objetivo primordial del Mapa de Lectura tiene que ver con la capacidad del lector para construir el significado general de lo que lee. Para tal cometido, el documento considera en primer lugar las siguientes variables que afectarán el progreso del aprendizaje en esta área (MINEDUC, 2012, b: 5-6):

- Tipos de texto que se leen: relativo a la capacidad de leer una variedad cada vez mayor de textos literarios y no literarios de creciente extensión y complejidad lingüística, conceptual y estructural. Dada la importancia de esta variable, los niveles de complejidad de los mismos se asocian a cada uno de los siete niveles de progreso tal como se evidencia en la siguiente tabla:

Nivel.	Descripción de los índices de dificultad textual.
6 y 7	Tratan temas diversos con un vocabulario variado y pertinente al contenido, integrando variados elementos complejos, como mezcla de géneros, fragmentación y elementos simbólicos (objetos, palabras, personajes, colores, entre otros).
5	Tratan temas diversos con un vocabulario variado y pertinente al contenido, integrando variados elementos complejos, como diferentes perspectivas o visiones de mundo y alteraciones de tiempo y espacio.
4	Tratan temas diversos con un vocabulario variado y pertinente al contenido; con diferentes elementos complejos, como: recursos estilísticos (figuras literarias sencillas, personajes estereotipados) y elementos complementarios (notas al pie de página, infografías y leyendas explicativas).
3	Tratan temas diversos, con un vocabulario variado; introducen algunos elementos complejos en su estructura, por ejemplo, más de una historia y/o presentación de variados espacios (físico, rural, urbano y fantástico).
2	Versan sobre temas reales o imaginarios; el vocabulario es de uso frecuente, pero también contienen palabras no familiares; presentan expresiones con sentido figurado; y poseen una estructura simple, por ejemplo, tienen una estructura narrativa lineal.
1	Versan sobre temas reales o imaginarios que son familiares para los estudiantes; presentan palabras de uso común o con un sentido que se puede deducir del contexto; pueden presentar expresiones con sentido figurado fácilmente comprensible; aparecen pronombres personales y demostrativos fácilmente reconocibles.

Tabla nº 39: Características de los textos según niveles de progresión del aprendizaje.

- **Construcción de significado:** se refiere a la capacidad de construir el significado de los textos para lograr una comprensión cada vez más profunda y detallada de estos a través del desarrollo de habilidades tales como extraer información explícita, realizar inferencias sobre aspectos formales o de contenido, estableciendo relaciones entre información explícita y/o implícita e interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad.
- **Reflexión y evaluación:** la tercera variable se refiere a la valoración y formulación de juicios que los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos en sus aspectos formales, de contenido y contextuales. Esto a partir de sus propias ideas, experiencias, conocimientos previos y otras fuentes.

Una vez descritas las variables que se relacionan con el progreso del aprendizaje en la lectura es importante señalar cuáles son y en qué consisten los siete niveles de aprendizaje. Para tal efecto, se presenta una descripción general de cada uno de ellos, pero se puntualiza sólo en aquellos que representan a la población que participó en esta investigación, esto es, los niveles 2 a 4 (MINEDUC, 2012 b: 10-15):

Nivel.	Descripción de los índices de progreso del aprendizaje.
7	Lee comprensivamente variados tipos de texto de carácter analítico y reflexivo. Interpreta y reinterpreta, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto o de partes significativas del mismo, que expresan ambigüedades, contradicciones o posturas poco claras. Evalúa la calidad del texto y la pertinencia de su estructura textual, estilo y coherencia interna.
6	Lee comprensivamente variados tipos de texto que le permiten construir diferentes visiones de mundo. Interpreta y reinterpreta sentidos globales del texto a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural de su producción. Identifica recursos expresivos que potencian el sentido general de la obra. Evalúa la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos.
5	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Interpreta el sentido global del texto según las posibles perspectivas. Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.
4	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central. Interpreta sentidos de detalles y de partes del texto y los relaciona con su sentido global. Opina sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad.
3	Lee comprensivamente texto de estructuras variadas, con algunos elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita relevante distinguiéndola de la accesorio. Infiere relaciones de causa-efecto y secuencia, integrando detalles relevantes del texto. Comprende el sentido global del texto, apoyándose en información explícita e implícita e integrando sus conocimientos específicos sobre el tema.
2	Lee comprensivamente textos de estructura simple que abordan contenidos reales o imaginarios, alguno de los cuales pueden ser poco familiares. Extrae información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia referidas a información central del texto, apoyándose en la información extraída.
1	Lee comprensivamente textos breves y simples, que abordan contenidos reales o imaginarios que le son familiares. Extrae información explícita evidente. Realiza inferencias claramente sugeridas por el texto. Comprende el sentido global a partir de información destacada en el texto. Da sus opiniones sobre lo leído, apoyándose en información explícita y en inferencias realizadas.

Tabla nº 40: Mapa de Progreso de Aprendizaje, Lectura.

Los mapas de progreso se valen además de una serie de indicadores o ejemplos de desempeño que permiten reconocer si los alumnos han alcanzado los niveles respectivos de aprendizaje. En el caso de los niveles 2 a 4, dichos ejemplos de desempeño son los siguientes:

Nivel	Ejemplos de desempeño.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona los datos extraídos de gráficos, tablas y organizadores gráficos con la información central del texto. • Describe los subtemas que se derivan del tema central de un texto informativo. • Relaciona las características físicas de un personaje con la personalidad de este. • Explica el mensaje implícito de un texto publicitario, apoyándose en las imágenes, personajes estereotipados y eslóganes presentes. • Explica las relaciones entre las actitudes de personajes de un texto literario y el sentido global del mismo. • Compara elementos de los textos leídos con aspectos del mundo que lo rodea. • Propone soluciones a problemas planteados en los textos de acuerdo al contexto sociocultural actual.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Describe costumbres de una cultura a partir de la lectura de un texto. • Infiere las causas de hechos o acontecimientos narrados en un texto, incorporando detalles. • Anticipa consecuencias de hechos o acontecimientos presentados en una noticia. • Explica el significado de expresiones y metáforas sencillas presentes en diversos textos. • Relata los principales hechos de un texto narrativo, incluyendo detalles significativos. • Explica ideas principales de un texto informativo. • Realiza comentarios sobre el tema de un texto informativo, a partir de información del texto y de sus conocimientos sobre el tema.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Extrae datos contenidos en gráficos, tablas y organizadores gráficos simples. • Explica los pasos que se deben seguir para realizar un procedimiento, a partir de la lectura de un instructivo. • Infiere causas o características de hechos principales o fenómenos presentes en los textos. • Infiere las motivaciones de personas o personajes centrales de un texto. • Resume los textos leídos, centrándose en sus principales contenidos. • Explica, en términos generales, de qué se trata el texto. • Expresa su parecer sobre posibles efectos de los hechos presentados en una noticia.

Tabla nº 41: Ejemplos de desempeño en lectura.

ii) Mapa de Progreso del Aprendizaje de Producción de Textos Escritos: En este caso, el Mapa de Progreso (MINEDUC, 2008: 5-6):

Describe el desarrollo de las habilidades y conocimientos implicados en la producción escrita de los estudiantes (...) La actividad de escribir se entiende como la manifestación de la capacidad del estudiante para resolver la tarea de expresar por escrito sus ideas, explotando los recursos lingüísticos que domina y respetando las posibilidades, restricciones y exigencias de un tipo de texto determinado (...) Escribir cualquier tipo de texto supone para el estudiante resolver diversos problemas: ¿Qué quiero decir con este texto?, ¿Cuál es el propósito?, ¿Quién lo leerá?, ¿Qué tan formal o informal debería ser? ¿Qué convenciones se deben seguir?

Al igual que la lectura, el progreso en la producción de textos escritos se ve afectado por las siguientes variables:

- Tipos de texto: en esta dimensión, el progreso consiste en escribir textos de creciente complejidad en tanto involucren elementos tales como la incorporación flexible y creativa de modalidades discursivas (dialógica, expositiva, argumentativa) a los tipos de texto que se elaboren.
- Construcción de significados: el progreso en esta dimensión de aprendizaje consiste en la calidad de las ideas o contenidos que son comunicados, hecho que involucra elementos tales como: el manejo de ideas cada vez más variadas y complejas, la organización coherente de las ideas en relación con el tema, la utilización de recursos textuales de cohesión cada vez más variados, o el uso de un léxico cada vez más variado y preciso.
- Aspectos formales del lenguaje: en este caso, el progreso tiene que ver con habilidades tales como el dominio de aspectos caligráficos y ortográficos, dominio de aspectos morfosintácticos (uso de conectores, conjugación de verbos o manejo de concordancia) y con el dominio de aspectos de presentación, diseño y edición.
- Aplicación de estrategias relacionadas con la producción de textos (planificación, redacción, revisión, reescritura y edición).

Se presenta a continuación una descripción general de los siete niveles que comprende el progreso de Producción de Textos escritos y, al igual que en la lectura, se detallan los ejemplos de desempeño para los niveles 2 a 4 (MINEDUC, 2008: 7-15).

Nivel	Descripción de los índices de progreso del aprendizaje.
7	Escribe variados tipos de texto, de intención literaria y no literaria, para expresarse, narrar, describir, exponer y argumentar. Desarrolla sus ideas en torno a un tema central de manera analítica, crítica y/o creativa, seleccionando recursos expresivos y cohesivos. Escribe utilizando flexiblemente las convenciones de presentación, edición y diseño propias del tipo de texto y las emplea con fines estilísticos.
6	Escribe variados tipos de texto, de intención literaria y no literaria, para expresarse, narrar, describir, exponer y argumentar. Desarrolla sus ideas en torno a un tema central en forma analítica y crítica, seleccionando recursos expresivos y cohesivos, y utilizando un vocabulario variado, preciso y pertinente al contenido, propósito y audiencia. Utiliza convenciones de presentación, edición y diseño de diversos tipos de texto.
5	Escribe variados tipos de texto, de intención literaria y no literaria, para expresarse, narrar, describir, exponer y argumentar. Desarrolla varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias, marcando con una variedad de recursos las conexiones entre las ideas y utilizando un vocabulario variado, preciso y pertinente al contenido, propósito y audiencia. Escribe diversos tipos de frases y oraciones, demostrando dominio de recursos morfosintácticos de la lengua y respetando las convenciones de presentación de diversos tipos de texto.
4	Escribe textos de intención literaria y no literaria para expresarse, narrar, describir y exponer. Organiza varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias, marcando las conexiones entre ellas y utilizando un vocabulario variado y pertinente al contenido y propósito. Escribe oraciones en las que emplea una variedad de conectores de coordinación y subordinación, respetando los tiempos y modos de la conjugación y utilizando la ortografía literal, acentual y puntual.
3	Escribe textos de intención literaria y no literaria para expresarse, narrar, describir y exponer. Organiza varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por algunas ideas complementarias, utilizando un vocabulario variado. Utiliza oraciones en las que emplea conectores de coordinación y subordinación de uso frecuente y los principales tiempos y modos de la conjugación, utilizando los signos de puntuación fundamentales y respetando la ortografía de la mayoría de las palabras.
2	Escribe textos breves de intención literaria y no literaria para expresarse, narrar y describir. Organiza varias ideas o informaciones sobre un tema central, utilizando un vocabulario variado y de uso frecuente. Utiliza oraciones simples y compuestas de uso habitual, respetando la ortografía literal y puntual necesaria para la legibilidad.
1	Escribe textos breves sobre contenidos que le son familiares. Comunica por escrito alguna información, opinión o sentimiento, utilizando un vocabulario de uso frecuente. Escribe frases y oraciones simples bien construidas, con letra legible, separando correctamente las palabras.

Tabla nº 42: Mapa de Progreso de Aprendizaje, Escritura.

Nivel.	Ejemplos de desempeño.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora un informe sobre un evento, un proceso, una persona o personaje, aportando información y detalles relevantes sobre diversos aspectos de lo expuesto. • Elabora, de acuerdo con su propósito comunicativo, gráficos y cuadros para complementar las informaciones presentadas en sus textos. • Resume una novela, estableciendo una secuencia coherente y diferencias entre hechos destacados y complementarios. • Utiliza conectores para marcar relaciones, por ejemplo, de causa-efecto (porque, a causa de, en consecuencia, por lo cual, por ende), comparación (igual que, tanto como, más y menos que), tiempo y lugar (cuando, mientras tanto, luego, donde) y secuencia de ideas (en primer lugar, finalmente). • Mantiene los referentes del texto a través de sinónimos u otras sustituciones (por ejemplo, reemplaza el sustantivo casa, por vivienda, morada, lugar de residencia). • Utiliza formas verbales compuestas. • Utiliza variados signos de puntuación, con propósitos tales como: organizar ideas extensas sobre un tema; citar o destacar términos en un texto; indicar un texto inconcluso; dar ejemplos o explicaciones aclaratorias. • Respeta la mayoría de los requerimientos de la ortografía literal y acentual utilizando, si tiene la oportunidad, los correctores ortográficos de los procesadores de texto.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe relatos breves sobre experiencias de vida, anécdotas, temas de actualidad o de ficción, enriqueciéndolos con detalles relevantes. • Expresa variados sentimientos o impresiones en torno a un tema en los poemas que escribe. • Caracteriza a las personas o personajes que presenta en sus textos desde diferentes puntos de vista. • Organiza sus ideas de acuerdo con el esquema de inicio, desarrollo y final. • Utiliza expresiones sinónimas para expresar ideas similares entre sí. • Usa puntos seguidos y aparte para organizar las ideas en sus textos. • Escribe una noticia utilizando consistentemente la tercera persona y conectores que indiquen tiempo y lugar (entonces, luego, a continuación; ahí, allí, aquí, en ese lugar).
2	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe textos poéticos lúdicos, tales como definiciones divergentes, respuestas a preguntas poéticas, rimas sencillas. • Expresa opiniones o comentarios, dando algún fundamento y ateniéndose al tema. • Caracteriza personas o personajes y describe objetos, señalando algunas características principales. • Narra dos o más hechos secuenciados cronológicamente, destacando las acciones principales. • Utiliza en sus escritos conjunciones coordinantes como y, o, pero y subordinantes de uso frecuente como porque, si. • Utiliza adecuadamente el punto final, la coma en enumeraciones y los signos de exclamación e interrogación.

Tabla nº 43: Ejemplos de desempeño en Producción de textos escritos.

Niveles de logro o Estándares de aprendizaje.

Los estándares de aprendizaje (MINEDUC, 2013 a: 4):

Son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones SIMCE, determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente. Buscan responder la pregunta acerca de qué tan adecuados son los aprendizajes de un estudiante, en un curso y asignatura determinados.

Su función específica, por lo tanto, tiene que ver con servir de insumo para la ordenación de los establecimientos educativos, según el puntaje que obtengan en las pruebas SIMCE, la comunicación de resultados de aprendizaje con mayor significado, calificar los resultados obtenidos basándose en criterios nacionalmente acordados y, finalmente, con servir de referentes para definir metas y compromisos en los centros educativos.

Como elementos asociados a un sistema nacional de evaluación de la calidad de enseñanza, es pertinente describir en qué consiste dicha evaluación. La prueba SIMCE es una medición externa creada en 1988 con el fin de otorgar información a los agentes educativos respecto a cómo se progresaba en los aprendizajes de áreas tales como “Lenguaje y Comunicación” o “Matemáticas”. Son evaluaciones que se aplican en concreto en 4º y 8º año de Enseñanza Básica y en 2º año de Educación Media.

En la presente investigación se dará cuenta de los niveles de logro asociados a la lectura y la escritura de los niveles de 4º y 8º año. Sin embargo, y dado que los documentos están siendo modificados por la aplicación de la LGE, para el nivel de 8º, solo se hará mención del material disponible, que en este caso tiene que ver con la lectura.

i) Niveles de logro asociados con la lectura.

Se presenta a continuación sendos cuadros comparativos en donde se explicitan, en primer lugar, los rasgos generales que distinguen a los tres niveles de logro en lectura, tanto para alumnos de 4º Básico como de 8º. En segundo lugar, se presenta los niveles de logro asociados al proceso de producción de textos escritos para 4º Básico (MINEDUC, 2013 a: 10-11).

Nivel de Aprendizaje.	Nivel educativo /curso.	
	4º	8º
Adecuado (284 puntos o más en prueba SIMCE, 4º básico y 292 o más puntos para 8º).	Los estudiantes de cuarto básico que alcanzan el Nivel de Aprendizaje Adecuado han adquirido las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum vigente para el periodo evaluado. En la prueba SIMCE, estos estudiantes muestran evidencia de que al leer diversos tipos de textos apropiados para cuarto básico son capaces de: alcanzar una comprensión global de lo leído en textos de tema poco familiar; secuenciar cronológicamente los eventos expuestos; reconocer causas o consecuencias de los hechos, tanto explícitas como sugeridas; localizar información explícita; realizar inferencias directas a partir de conexiones tanto evidentes como sugeridas; interpretar el lenguaje figurado a partir de claves sugeridas; y reflexionar sobre la lectura para emitir opiniones fundamentadas en lo leído.	Los estudiantes de octavo básico que alcanzan el Nivel de Aprendizaje Adecuado han adquirido las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum vigente para el periodo evaluado. En la prueba SIMCE, estos estudiantes muestran evidencia de que al leer diversos tipos de textos apropiados para octavo básico son capaces de: alcanzar una comprensión global de lo leído en un texto completo o en una sección de él, en que aparecen varias ideas importantes que compiten entre sí; secuenciar cronológicamente los eventos expuestos en un texto de sintaxis compleja; reconocer causas o consecuencias insinuadas en la lectura; localizar información explícita en cualquier parte del texto; realizar inferencias directas; interpretar lenguaje figurado a partir de claves sugeridas; y reflexionar sobre la lectura para realizar evaluaciones fundamentadas en lo leído.
Elemental (241 puntos o más y menos de 284 para 4º básico y 244 puntos o más y menos de 292 puntos para 8º).	Los estudiantes de cuarto básico que alcanzan el Nivel de Aprendizaje Elemental han adquirido de manera parcial las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum vigente para el periodo evaluado. En la prueba SIMCE, estos estudiantes muestran evidencia de que al leer diversos tipos de textos apropiados para cuarto básico son capaces de: alcanzar una comprensión global de lo leído en textos de tema familiar; secuenciar cronológicamente las acciones en una narración breve; reconocer causas o consecuencias explícitas de los hechos; localizar información explícita que aparece destacada o que aparece en el cuerpo de un texto breve de sintaxis simple; realizar inferencias directas a partir de conexiones evidentes; interpretar una expresión familiar de lenguaje figurado; y reflexionar sobre la lectura para emitir impresiones personales sobre diversos aspectos del texto.	Los estudiantes de octavo básico que alcanzan el Nivel de Aprendizaje Elemental han adquirido de manera parcial las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum vigente para el periodo evaluado. En la prueba SIMCE, estos estudiantes muestran evidencia de que al leer diversos tipos de textos apropiados para octavo básico son capaces de: demostrar una comprensión global de lo leído en un texto completo o en una sección de él, cuando esto es relativamente evidente; secuenciar cronológicamente los eventos expuestos en un texto de sintaxis de complejidad mediana; reconocer causas o consecuencias evidentes; localizar información explícita en el cuerpo del texto; realizar inferencias directas claramente sugeridas en el texto; interpretar expresiones familiares de lenguaje figurado; y reflexionar sobre la lectura para realizar evaluaciones fundamentadas en impresiones personales.

Insuficiente (menos de 241 puntos para 4º básico y menos de 244 puntos para 8º).	Los estudiantes de cuarto básico que se ubican en el Nivel de Aprendizaje Insuficiente no logran los aprendizajes requeridos para alcanzar el Nivel de Aprendizaje Elemental. En la prueba SIMCE, estos estudiantes muestran escasa evidencia de que al leer diversos tipos de textos apropiados para cuarto básico son capaces de: alcanzar una comprensión global de lo leído; realizar inferencias directas; localizar información explícita que aparece en el cuerpo de un texto; y reflexionar sobre la lectura para emitir impresiones personales sobre diversos aspectos del texto.	Los estudiantes de octavo básico que se ubican en el Nivel de Aprendizaje Insuficiente no logran los aprendizajes requeridos para alcanzar el Nivel de Aprendizaje Elemental. En la prueba SIMCE, estos estudiantes muestran escasa evidencia de que al leer diversos tipos de textos apropiados para octavo básico son capaces de: alcanzar una comprensión global de lo leído en un texto completo o una sección de él; localizar información explícita que aparece en el cuerpo de un texto; realizar inferencias directas claramente sugeridas; y reflexionar sobre la lectura para realizar evaluaciones fundamentadas en impresiones personales.
---	---	--

Tabla nº 44: Niveles de logro en lectura, 4º y 8º Básico.

ii) Niveles de logro asociados con la Producción de textos escritos (MINEDUC, 2010: 10-11):

Nivel de Aprendizaje.	Nivel educativo /curso.
	4º
Avanzado.	<p>Los alumnos y alumnas que alcanzan este nivel producen textos con sentido y adecuados eficazmente a la situación comunicativa. Se evidencia cierto enriquecimiento de las ideas, principalmente en los textos familiares, como cuentos y cartas. La organización de la información es propia del tipo de texto, incluso respecto a estructuras complejas, como la informativa. Los textos se articulan mediante el uso apropiado de algunos mecanismos del lenguaje, y de variedad de conectores de uso habitual, marcadores temporales y pronombres. Presentan variedad de vocabulario, acorde a los temas tratados, y dan cuenta de un uso frecuente de convenciones de la lengua escrita que favorece la comunicación, principalmente de la ortografía puntual. Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces, entre otras cosas, de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajustarse al propósito comunicativo cuando escriben una noticia (informar). • Utilizar adecuadamente lenguaje formal o informal según los requerimientos de la situación comunicativa. • Enriquecer los cuentos a través de la descripción de lugares y acciones, y de la caracterización de personajes. • Dar algún fundamento para apoyar una petición o deseo en las cartas con ese propósito. • Organizar la información siguiendo diferentes esquemas; por ejemplo, en un texto informativo, presentar el tema central seguido de ideas complementarias. • Vincular oraciones y párrafos por medio de conectores temporales y causales de uso habitual, como por ejemplo “en primer lugar”, “de repente”, “finalmente”, para narrar, y “ya que”, “por eso”, “pues”, para opinar o informar.

	<ul style="list-style-type: none"> • Alternar sustantivos y pronombres para mantener el referente en un texto. • Enriquecer los textos mediante el uso de palabras y expresiones que permiten comunicar con alguna precisión las ideas. • Usar punto seguido para separar oraciones, punto aparte para separar párrafos, dos puntos en encabezados y comas para enumerar. • Dar énfasis por medio de signos de interrogación y exclamación. • Ordenar el texto en un formato específico: encabezado, cuerpo y despedida en la carta; titular y cuerpo, en la noticia.
Intermedio.	<p>Los alumnos y alumnas que alcanzan este nivel producen textos con sentido y adecuados parcialmente a la situación comunicativa. Los textos presentan una organización de las ideas y de la información propia del tipo de texto, principalmente en textos familiares, como cuentos y cartas. Los textos se articulan mediante el uso incipiente de algunos mecanismos del lenguaje, y evidencian un uso esporádico de convenciones de la lengua escrita, especialmente de ortografía literal.</p> <p>Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces, entre otras cosas, de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener y hacer progresar el tema a lo largo del texto. • Ajustarse al propósito comunicativo cuando escriben un cuento (narrar). • Dirigirse a un destinatario para expresar una petición o deseo, cuando escriben cartas con ese propósito. • Presentar el hecho noticioso cuando se les pide escribir una noticia. • Organizar las ideas siguiendo un esquema de inicio, desarrollo (con la presencia de un conflicto) y desenlace, cuando escriben cuentos. • Mantener el referente en un texto, mediante la repetición de sustantivos y pronombres personales. • Vincular oraciones por medio de los conectores “y”, “pero”, “porque” y “entonces”. • Separar las palabras unas de otras, es decir, no escribir en carro.
Inicial.	<p>Estos alumnos y alumnas aún no han consolidado los aprendizajes de Nivel Intermedio, ya que en ocasiones demuestran logros en algunas de las habilidades descritas en ese nivel, pero con menor frecuencia y de manera poco consistente. Aquí se agrupan estudiantes que están aprendiendo a comunicar ideas e información por escrito, junto con estudiantes que, con un poco de ayuda, podrían demostrar aprendizajes del Nivel Intermedio.</p>

Tabla nº 45: Niveles de logro en producción escrita de textos para 4º Básico.

Dentro de estos niveles de logro, relacionados con la producción escrita de textos, es importante hacer notar los siguientes conceptos:

- La situación comunicativa: hace referencia a aspectos tales como el tema, el propósito y la audiencia.

- Los mecanismos del lenguaje: Tienen que ver concretamente con elementos que permiten articular las ideas dentro de un texto. En este nivel, se refieren a repeticiones y ciertas conjunciones.
- El o los referentes: Se entiende por referente la persona o cosa de la cual se dice algo en una oración.
- Marcadores temporales: Tiene que ver con algunos marcadores temporales, conectores y expresiones que en general permiten ubicar temporalmente las ideas en el texto. Ejemplos: *entonces, luego, ayer, mañana, había una vez*, etc.

2.2.4.4. Descripción de los programas de estudio.

Se presenta a continuación los Programas de Estudio de “Lenguaje y Comunicación” para los cursos de 4º, 6º y 8º año. El análisis y comentario de los mismos tiene como meta determinar los enfoques con que la lengua es tratada en cada uno de esos años, pero, por sobre ello, señalar de qué forma se llevan a cabo las actividades de producción de textos escritos. Para tal efecto, los elementos que se considerará serán los siguientes: i) Descripción general de los objetivos de aprendizaje a partir de la integración de conocimientos, habilidades y actitudes; ii) Descripción general de los tres ejes propuestos para el tratamiento de la lengua, a saber: a) lectura, b) escritura y c) comunicación oral (la descripción detallada solo se hará de los elementos relacionados con la producción de textos escritos); y iii) Descripción detallada de los objetivos de aprendizaje del eje escritura y de aquellos objetivos de obligada aplicación durante el año (detalle de objetivos y sus respectivos indicadores de evaluación, así como de algunas actividades sugeridas o de ejemplos de pautas de evaluación).

Los Objetivos de Aprendizaje: Organización a partir de ejes.

Las Bases Curriculares establecen Objetivos de Aprendizaje “que definen los desempeños mínimos que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura y en cada nivel de enseñanza” (MINEDUC, 2013 c: 8-9). Su función es presentar una base de Objetivos que puede ser

complementada con cada uno de los programas de estudio que los establecimientos educativos puedan presentar.

En dichas bases, y como ya se ha señalado con anterioridad, los Objetivos de Aprendizaje (MINEDUC, 2013 c: 10):

Definen para cada asignatura los aprendizajes terminales esperables para cada año escolar. Se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que han sido seleccionados considerando que se entreguen a los estudiantes las herramientas cognitivas y no cognitivas necesarias para su desarrollo integral, que les faciliten una comprensión y un manejo de su entorno y de su presente y que posibiliten y despierten el interés por continuar aprendiendo.

En concreto, las Bases Curriculares se plasman a través de Programas de Estudio que buscan que los estudiantes pongan en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar y resolver distintos tipos de problemas que los lleven a debatir y proponer vías de solución conjuntas.

Siguiendo esta línea y en relación específica con la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” se tiene que el lenguaje es visto como (MINEDUC, 2013 c: 13):

El instrumento mediador por excelencia, que le permite al ser humano constatar su capacidad de sociabilidad al lograr comunicarse con los demás. Al mismo tiempo, el manejo del lenguaje le permite conocer el mundo, construir sus esquemas mentales en el espacio y en el tiempo y transmitir sus pensamientos a quienes le rodean.

Tal cometido se logra a partir del desarrollo de objetivos que se han separado en tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral. La descripción detallada de los cometidos de cada uno de estos ejes puede observarse a partir de los siguientes aspectos (MINEDUC, 2013 c: 13-15):

a) Lectura.

- Los alumnos deben comprender que la lectura es una fuente de información a la que siempre hay que recurrir. Los docentes deben demostrar esto leyendo frecuentemente a sus alumnos algunos párrafos en relación con los aprendizajes buscados, mostrando libros atractivos sobre el tema y pidiendo a los alumnos buscar información relevante en textos determinados.

- Los alumnos deben acostumbrarse a recibir información escrita. Todo aprendizaje debiera quedar registrado en un breve texto escrito, sea este un libro, una ficha de trabajo o el cuaderno. El alumno debe poder recurrir a esta fuente para consultar, revisar y estudiar.
- Los alumnos deben aprender a localizar información relevante en fuentes escritas, y, en los cursos terminales del ciclo, deben poder identificar la idea principal y sintetizar la información relevante.
- Los alumnos deben dominar la lectura comprensiva de textos con dibujos, diagramas, tablas, íconos, mapas y gráficos con relación a la asignatura.
- Los alumnos deben procurar extender sus conocimientos mediante el uso habitual de la biblioteca escolar y también por medio de internet.

b) Escritura.

- En todas las asignaturas, los alumnos deben tener la oportunidad de expresar sus conocimientos e ideas mediante la escritura de textos de diversa extensión (por ejemplo, cuentos, cartas, descripciones, respuestas breves, informes, registros y diarios).
- Los alumnos deben aprender a organizar y presentar la información a través de esquemas o tablas en todas las asignaturas; esto constituye una excelente oportunidad para aclarar, ordenar, reorganizar y asimilar la información.
- Al escribir, los alumnos utilizan los conceptos y el vocabulario propio de la asignatura, lo que contribuye a su asimilación.
- Las evaluaciones deben contemplar habitualmente preguntas abiertas que permitan al alumno desarrollar sus ideas por escrito.
- El uso correcto de la gramática y de la ortografía permite una mejor comunicación; por lo tanto, debe pedirse a los alumnos revisar sus escritos antes de presentarlos.

c) Comunicación Oral.

- Los alumnos deben siempre sentirse acogidos para expresar preguntas, dudas e inquietudes y para superar dificultades de comprensión.
- En todas las asignaturas debe permitirse a los alumnos usar el juego y la interacción con otros para intercambiar ideas, compartir puntos de vista y lograr acuerdos.
- En todas las asignaturas los alumnos deben desarrollar la disposición para escuchar información de manera oral, manteniendo la atención durante el tiempo requerido, y luego usar esa información con diversos propósitos.
- En todas las asignaturas debe darse la oportunidad para la expresión de ideas y conocimientos de manera organizada, frente a una audiencia (exposición), y la formulación de opiniones fundamentadas (argumentación).

Se presenta a continuación el listado general de Objetivos de Aprendizaje para cada uno de los cursos que participaron en esta investigación. Cada uno de ellos se encuentra además separado según el tipo de eje: lectura, escritura y comunicación oral. La descripción detallada solo se hará de aquéllos que son de obligado tratamiento durante el año y aquéllos relacionados en concreto con la escritura.

Objetivos de Aprendizaje para 4º año Básico (MINEDUC, 2013 c: 45-47).

Eje.	Objetivo de Aprendizaje.	Descripción.
LECTURA.	1.	Leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad.
	2.	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora.
	3.	Leer y familiarizarse con in amplio repertorio e literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación.
	4.	Profundizar la comprensión de las narraciones leídas.
	5.	Comprender poemas adecuados al nivel e interpretar el lenguaje figurado presente en ellos.
	6.	Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión.
	7.	Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.
	8.	Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (encontrar información, elegir libros, estudiar, trabajar o investigar) cuidando el material en favor del uso común.
	9.	Buscar y clasificar información sobre un tema en internet, libros, diarios, revistas, enciclopedias, atlas, etc. para llevar a cabo una investigación.
	10.	Aplicar estrategias para determinar el significado de nuevas palabras.
ESCRITURA.	11.	Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, comentarios sobre sus lecturas, noticias, etc.
	12.	Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan elementos tales como: una secuencia lógica de eventos, inicio, desarrollo y desenlace, conectores adecuados, descripciones y un lenguaje expresivo para desarrollar la acción.
	13.	Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema
	14.	Escribir cartas, instrucciones, afiches, reportes de una experiencia o noticias, entre otros, para lograr diferentes propósitos.
	15.	Escribir con letra clara para que pueda ser leída por otros con facilidad.
	16.	Planificar la escritura: estableciendo propósito y destinatario o generando ideas a partir de conversaciones o investigaciones.
	17.	Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Para ello, se han de considerar aspectos tales como: organización de las ideas en párrafos separados con punto aparte, utilización de conectores apropiados, uso de un vocabulario preciso y variado, adecuación del registro al propósito del texto y el destinatario, mejora de la redacción del texto a partir de sugerencias de pares y del docente y corrección de ortografía y de la presentación.
	18.	Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
	19.	Comprender la función de los adverbios en textos orales y escritos, y reemplazarlos o combinarlos para enriquecer o precisar sus producciones.
	20.	Comprender la función de los verbos en textos orales y escritos, y usarlos manteniendo la concordancia con el sujeto.
	21.	Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal y puntual aprendidas en años anteriores.
COMUNICACIÓN ORAL.	22.	Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto.
	23.	Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, películas, testimonios, relatos, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo.
	24.	Disfrutar de la experiencia de asistir a obras de teatro infantiles o representaciones para ampliar sus posibilidades de expresión, desarrollar su creatividad y familiarizarse con el género.
	25.	Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases de su interés.
	26.	Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en situaciones tales como: presentación de sí mismos, saludar, preguntar, expresar opiniones, sentimientos e ideas o de situaciones que requieren el uso de fórmulas de cortesía como por favor, gracias, perdón, permiso, etc.
	27.	Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés.

	28.	Incorporar de manera pertinente en sus intervenciones orales el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
	29.	Caracterizar distintos personajes para desarrollar su lenguaje y autoestima y aprender a trabajar en equipo.
	30.	Recitar poemas con entonación y expresión para fortalecer la confianza en sí mismos, aumentar el vocabulario y desarrollar su capacidad expresiva.

Tabla nº 46: Listado General de Objetivos de Aprendizaje, 4º Básico.

De todos estos objetivos, los que deben estar presentes en todas las unidades a lo largo del año son: 7, 22, 1, 8, 10, 11,15, 18, 28 y 26. En el siguiente apartado se dará una visión detallada solo de aquéllos relacionados con la escritura.

Objetivos de Aprendizaje para 6º año Básico (MINEDUC, 2013 d: 46-49).

Eje.	Objetivo de Aprendizaje.	Descripción.
LECTURA.	1.	Leer de manera fluida textos variados apropiados a su edad.
	2.	Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora.
	3.	Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural.
	4.	Analizar los aspectos relevantes de las narraciones leídas para profundizar su comprensión.
	5.	Analizar aspectos relevantes de diversos poemas para profundizar su comprensión.
	6.	Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión.
	7.	Evaluar críticamente la información presente en textos de diversa procedencia.
	8.	Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos leídos para satisfacer propósitos como estudiar, hacer una investigación, recordar detalles, etc.
	9.	Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.
	10.	Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (seleccionar textos, investigar sobre un tema, informarse sobre actualidad, etc.), adecuando su comportamiento y cuidando el material para permitir el trabajo y la lectura de los demás.
	11.	Buscar y comparar información sobre un tema, utilizando fuentes como internet, enciclopedias, libros, etc., para llevar a cabo una investigación.
	12.	Aplicar estrategias para determinar el significado de palabras nuevas: <ul style="list-style-type: none"> • claves contextuales. • raíces y afijos. • preguntar a otro. • diccionarios, enciclopedias e internet.
ESCRITURA.	13.	Escribir frecuentemente para desarrollar y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.
	14.	Escribir creativamente narraciones (relatos, experiencias personales, noticias, cuentos, etc.) que: tengan una estructura clara, utilicen conectores, adecuados, tengan coherencia en sus oraciones, incluyan descripciones y diálogo.
	15.	Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema: <ul style="list-style-type: none"> • organizando el texto en una estructura clara. • desarrollando una idea central por párrafo. • agregando las fuentes utilizadas.
	16.	Escribir frecuentemente para compartir impresiones sobre sus lecturas, desarrollando un tema relevante de los textos leídos y fundamentando sus comentarios con ejemplos.
	17.	Planificar sus textos: <ul style="list-style-type: none"> • estableciendo propósito y destinatario. • generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación.

		<ul style="list-style-type: none"> organizando las ideas que compondrán su escrito.
	18.	Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.
	19.	Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
	20.	Ampliar su capacidad expresiva, utilizando los recursos que ofrece el lenguaje para expresar un mismo mensaje de diversas maneras (sinónimos, hipónimos e hiperónimos).
	21.	Utilizar correctamente los participios irregulares (por ejemplo, roto, abierto, dicho, escrito, muerto, puesto, vuelto) en sus producciones escritas.
	22.	Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía, literal, acentual y puntual aprendidas en años anteriores.
COMUNICACIÓN ORAL.	23.	Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: <ul style="list-style-type: none"> cuentos folclóricos y de autor. Poemas. mitos y leyendas. capítulos de novelas.
	24.	Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, entrevistas, testimonios, relatos, reportajes, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo.
	25.	Evaluar críticamente mensajes publicitarios, para: <ul style="list-style-type: none"> identificando al emisor. explicando cuál es la intención del emisor. identificando a quién está dirigido el mensaje (a niñas, a usuarios del metro, a adultos mayores, etc.) y fundamentando cómo llegaron a esa conclusión.
	26.	Apreciar obras de teatro, películas o representaciones: <ul style="list-style-type: none"> discutiendo aspectos relevantes de la historia. describiendo cómo los actores cambian sus tonos de voz y su gestualidad para expresar diversas emociones. identificando algunos recursos que buscan provocar un efecto en la audiencia (efectos de sonido, música, efectos de iluminación, etc.).
	27.	Dialogar para compartir y desarrollar ideas y buscar acuerdos.
	28.	Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones.
	29.	Expresarse de manera clara y efectiva en exposiciones orales para comunicar temas de su interés.
	30.	Incorporar de manera pertinente en sus intervenciones orales el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
	31.	Producir textos orales espontáneos o planificados de diverso tipo para desarrollar su capacidad expresiva: <ul style="list-style-type: none"> poemas. narraciones (contar una historia, describir una actividad, relatar noticias, testimonios, etc.). dramatizaciones.

Tabla nº 47: Listado General de Objetivos de Aprendizaje, 6º Básico.

De este listado general de objetivos de aprendizaje son de obligado tratamiento a lo largo de las unidades propuestas para todo el año, los siguientes objetivos: 9,23, 1,10, 12, 13, 20, 19, 30 y 28.

Aprendizajes Esperados para 8º año Básico.

Respecto a los objetivos para 8º, cabe señalar que éstos se encuentran aún enmarcados bajo la nomenclatura propuesta a partir de 1996, esto es: Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). No obstante, comparten con los Programas hasta ahora descritos la visión del aprendizaje como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes “para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto del sector de aprendizaje como al desenvolverse en su entorno” (MINEDUC, 2013 e: 8).

La combinación de los OF y los CMO toma forma de Aprendizajes esperados que se distribuyen a través de 4 unidades que se han de desarrollar durante el año tal como lo evidencian los siguientes cuadros (MINEDUC, 2013 e: 36-39).

Unidad 1.		
Eje.	Aprendizaje Esperado.	Descripción.
Lectura.	1.	Analizar e interpretar textos narrativos, considerando: <ul style="list-style-type: none"> › tipo de narrador: dentro o fuera del relato, grado de conocimiento. › personajes: formas de expresarse e intenciones. › ambiente físico y psicológico. › diferentes tiempos en el relato. › conflicto. › cultura, costumbres y prejuicios presentes en el texto.
	2.	Leer textos no literarios de manera autónoma para informarse sobre diversos ámbitos (histórico, científico, político, deportivo, artístico, tecnológico, etc.).
	3.	Utilizar estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura de textos no literarios, como: <ul style="list-style-type: none"> › definir propósito de lectura. › hacer preguntas antes de comenzar a leer. › localizar información. › clasificar y categorizar información. › resumir.
Escritura.	4.	Escribir, a partir de un borrador, un texto narrativo coherente (biografías, cartas que relaten experiencias, cuentos, etc.): <ul style="list-style-type: none"> › incorporando un vocabulario preciso y variado. › utilizando las convenciones gramaticales. › empleando elementos de cohesión (conectores) respetando las reglas ortográficas.
	5.	Planificar la escritura de un texto expositivo, considerando: <ul style="list-style-type: none"> › un propósito comunicativo: ¿para qué voy a escribir? ¿a quién estará dirigido mi escrito? › el contenido: ¿sobre qué tema voy a escribir? › coherencia temática.
	6.	Escribir textos expositivos que: <ul style="list-style-type: none"> › denoten una investigación exhaustiva y una organización pensada de las ideas. › contengan vocabulario preciso y conectores adecuados. › respeten los signos de puntuación (e incluyan comillas y guiones).
	7.	Aplicar su conocimiento sobre estructuras y unidades gramaticales básicas en la escritura de textos: <ul style="list-style-type: none"> › sujeto y predicado. › sustantivos, frases sustantivas, complemento del nombre, pronombres personales, numerales, indefinidos y posesivos), adjetivos, complemento del adjetivo, frases adjetivas, adverbios, complementos circunstanciales, complemento directo e indirecto. › verbos regulares e irregulares en modo indicativo.

Comunicación Oral.	8.	Exponer para expresar una postura sobre los temas y planteamientos conocidos en cuentos y novelas, apoyándose en información obtenida de sus lecturas.
	9.	Utilizar en sus intervenciones orales recursos no verbales y paraverbales, y un registro de habla adecuado a la audiencia y a la situación comunicativa.

Tabla nº 48: Listado General de Aprendizajes Esperados, 8º Básico (Unidad nº 1).

Unidad 2.		
Eje.	Aprendizaje Esperado.	Descripción.
Lectura.	1.	Interpretar un texto dramático leído y uno visto, considerando: › características de la tragedia y la comedia. › personajes y acciones. › problemáticas presentadas. › ideas, valores, sentimientos. › conflicto central. › experiencia personal.
	2.	Investigar en diversas fuentes para ampliar su comprensión de los textos literarios leídos.
Escritura.	3.	Ordenar en un organizador gráfico la información que será utilizada para escribir un texto, estableciendo el tema y subtemas a tratar.
	4.	Escribir textos expositivos sobre algún tema de los textos literarios leídos en clases: › denotando una investigación exhaustiva. › utilizando una redacción y organización propia de las ideas › relacionando las ideas principales de cada párrafo con ideas complementarias de manera coherente. › utilizando un vocabulario preciso › identificando claramente en su escrito los textos usados para investigar.
	5.	Revisar, reescribir y editar sus textos: › identificando problemas relacionados con: adecuación al propósito y al tema, claridad de ideas, repeticiones, construcción de oraciones, ortografía y puntuación. › marcando los elementos que sea necesario corregir. › reescribiendo sus textos hasta quedar satisfechos con el resultado. › editando sus textos en formato manuscrito o digital.
Comunicación oral.	6.	Realizar representaciones o lecturas dramáticas, utilizando los recursos paraverbales y no verbales.
	7.	Dialogar para compartir ideas y opiniones sobre los textos leídos: › ejemplificando y fundamentando sus opiniones y comentarios. › valorando y complementando las opiniones de sus compañeros.
	8.	Realizar presentaciones individuales de uno o dos minutos para exponer sobre algún nuevo conocimiento adquirido a través de sus lecturas: › demostrando conocimiento sobre el tema y su relevancia. › expresando con claridad sus ideas. › relacionando las ideas a través de conectores. › utilizando vocabulario preciso y relacionado con el tema.

Tabla nº 49: Listado General de Aprendizajes Esperados, 8º Básico (Unidad nº 2).

Unidad 3.		
Eje.	Aprendizaje Esperado.	Descripción.
Lectura.	1.	Analizar e interpretar diferentes aspectos de forma y fondo de los textos poéticos: › hablante lírico. › ritmo y sonoridad. › temas recurrentes.
	2.	Analizar e interpretar los mensajes de los medios de comunicación, considerando: › prejuicios, creencias y estereotipos presentes. › propósito de cada tipo de texto analizado. › efectos que producen en las audiencias función del lenguaje predominante en el texto.
	3.	Interpretar el lenguaje figurado en textos literarios y no literarios, considerando: › el significado denotativo y connotativo de palabras y expresiones. › figuras literarias (personificación, comparación, hipérbole, metáfora, antítesis, ironía).
Escritura.	4.	Escribir textos para expresarse y desarrollar un estilo personal a partir de modelos estudiados en clases.
	5.	Revisar, reescribir y editar sus textos: › identificando problemas relacionados con: adecuación al propósito y al tema, claridad de ideas. › identificando problemas relacionados con: repeticiones, construcción de oraciones, ortografía y puntuación. › marcando los elementos que sea necesario corregir. › reescribiendo sus textos hasta quedar satisfechos con el resultado › adecuando su texto al formato manuscrito o digital.
	6.	Aplicar su conocimiento sobre estructuras y unidades básicas gramaticales en la escritura de textos: › sujeto y predicado. › sustantivos, frases sustantivas, complemento del nombre, pronombres (personales, numerales, indefinidos y posesivos), adjetivos, complemento del adjetivo, frases adjetivas, adverbios, complementos circunstanciales, complemento directo e indirecto. › verbos regulares e irregulares en modo indicativo.
Comunicación oral.	7.	Dialogar para compartir sus ideas y opiniones sobre los textos leídos: › ejemplificando y fundamentando sus opiniones y comentarios. › valorando la opinión de sus compañeros. › respetando los turnos de los participantes de la conversación.
	8.	Comparar dos opiniones generadas por diferentes interlocutores en la sala de clases.

Tabla nº 50: Listado General de Aprendizajes Esperados, 8º Básico (Unidad nº 3).

Unidad 4.		
Eje.	Aprendizaje Esperado.	Descripción.
Lectura.	1.	Analizar diferentes aspectos de una novela, considerando: <ul style="list-style-type: none"> › evolución de personajes. › situaciones en las que se encuentran los personajes. › espacios y tiempo. › ritmo de la narración. › influencia de la cultura en el desarrollo de la historia.
	2.	Comparar poesías sobre un mismo tema.
Escritura.	3.	Escribir para opinar y exponer sus puntos de vista sobre los textos leídos en clases: <ul style="list-style-type: none"> › organizando varias ideas apoyadas por ideas complementarias. › marcando las conexiones entre las ideas. › utilizando un vocabulario variado y pertinente.
	4.	Revisar, reescribir y editar sus textos: <ul style="list-style-type: none"> › identificando problemas relacionados con: adecuación al propósito y al tema, claridad de ideas. › identificando problemas relacionados con: repeticiones, construcción de oraciones, ortografía y puntuación. › marcando los elementos que sea necesario corregir. › reescribiendo sus textos hasta quedar satisfechos con el resultado. › adecuando su texto al formato manuscrito o digital.
Comunicación oral.	5.	Exponer para recomendar textos literarios a sus compañeros: <ul style="list-style-type: none"> › manteniendo la referencia al texto abordado. › fundamentando la elección del texto a partir de sus intereses e inquietudes.
	6.	Utilizar en clases un vocabulario preciso y un registro de habla adecuado al contexto formal, manteniendo una actitud corporal acorde.
	7.	Comprender textos escuchados.

Tabla nº 51: Listado General de Aprendizajes Esperados, 8º Básico (Unidad nº 4).

Del conjunto total de aprendizajes esperados, son de obligada aplicación en todas las unidades los siguientes aprendizajes esperados: 1 (desarrollo de hábitos lectores); 2 (aprender y utilizar nuevas palabras extraídas de sus lecturas); 3 (aplicar correctamente todas las reglas ortográficas en sus escritos); y 4 (tomar apuntes).

Se describe a continuación los objetivos de obligado tratamiento durante el año relacionados con la escritura para cada uno de los niveles que se han reseñado hasta el momento. En concreto, se presenta los objetivos (o aprendizajes esperados, para el caso de 8º), junto con los indicadores de evaluación sugeridos y algunas actividades recomendadas para su tratamiento en la sala de clases.

Objetivos de Aprendizaje para 4º año Básico:

En este nivel, los objetivos que se deben desarrollar en todas las unidades propuestas para un año académico son: 7, 22, 1, 8, 10, 11, 15, 18, 28 y 26. De este conjunto, se comentarán los siguientes: 11 y 15, por estar relacionados directamente con el eje de la escritura. En cada caso, se

presenta el objetivo, con indicadores de evaluación y sugerencias de actividades para su tratamiento (MINEDUC, 2013 c: 62).

Eje escritura.	
Objetivo de aprendizaje.	Indicadores de evaluación sugeridos.
11. Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, comentarios sobre sus lecturas, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Escriben al menos una vez a la semana un texto con un formato que se adecue a sus necesidades. • Escriben para expresar lo que han descubierto en los textos leídos, ya sea emulando estilos de escritura, comentando la información o comentando los recuerdos o las emociones que les producen. • Expresan sus preocupaciones, sentimientos o experiencias en un blog, diario de vida, agenda, bitácora, etc.
15. Escribir con letra clara para que pueda ser leída por otros con facilidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Escriben con letra ligada o imprenta, sin mezclar estilos. • Escriben con letra clara para que otros lectores puedan entender con facilidad.

Tabla nº 52: Objetivos e indicadores de logro para la escritura, 4º Básico.

En el anexo nº 4 se presentan un ejemplo de actividad y su correspondiente evaluación. Si bien corresponde al objetivo 12, es aplicable perfectamente a los dos que se han descrito.

Objetivos de aprendizaje para 6º año Básico.

En este nivel educativo los objetivos que han de estar presentes en todas las unidades propuestas por el Programa de Estudio son: 9, 23, 1, 10, 12, 13, 20, 19, 30 y 28. De este conjunto, corresponden al eje de escritura el número 13 y 20 (MINEDUC, 2013, d: 64).

Eje escritura.	
Objetivo de aprendizaje.	Indicadores de evaluación sugeridos.
13. Escribir frecuentemente para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Escriben un texto al menos una vez a la semana, seleccionando el formato que más se adecue a sus propósitos. • Escriben para expresar lo que han descubierto en los textos leídos, ya sea emulando estilos de escritura, comentando la información o comentando los recuerdos o emociones que les gatillan. • Expresan sus preocupaciones, sentimientos o experiencias en un blog, diario de vida, agenda, bitácora, etc.
20. Ampliar su capacidad expresiva, utilizando los recursos del lenguaje para expresar un mismo mensaje de diversas maneras, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Sinónimos, hipónimos e hiperónimos. • Locuciones. • Comparaciones. • Otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reemplazan palabras por sinónimos, hipónimos e hiperónimos al hablar o escribir, para dar mayor precisión al mensaje. • Utilizan adecuadamente en nuevos contextos las locuciones que encuentran en sus lecturas o en textos orales. • Explican el significado de una locución, por ejemplo, “dar en el clavo significa encontrar una solución o las palabras adecuadas en una situación”. • Usan comparaciones al expresarse oralmente o por escrito.

Tabla nº 53: Objetivos e indicadores de logro para la escritura, 6º Básico.

En el anexo nº 5 se da cuenta de una propuesta de actividad con sus respectivos indicadores de logro. En este caso, la actividad se relaciona con la producción de textos que obedecen al OA 15 (Escribir artículos para comunicar información sobre un tema).

Aprendizajes esperados para 8º año Básico.

En el caso de este nivel educativo, los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), se combinan para establecer Aprendizajes esperados. Del listado general que se describió en las cuatro unidades que conforman todo un año académico, son de obligado tratamiento en cada una de ellas, los siguientes objetivos (MINEDUC, 2013 e: 40-41):

- AE: 01: Desarrollar hábitos lectores.
- AE 02: Aprender y utilizar nuevas palabras extraídas de sus lecturas.

- AE 03: Aplicar correctamente todas las reglas ortográficas en sus escritos.
- AE 04: Tomar apuntes.

Dada su relación con la escritura, se detalla en concreto, el AE número tres

Eje escritura.	
Aprendizaje Esperado.	Indicadores de evaluación sugeridos.
AE 3: Aplicar correctamente todas las reglas ortográficas en sus escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Escriben correctamente todas las palabras. • Explican los cambios de significado que se producen al poner o sacar signos de puntuación. • Utilizan los signos de puntuación: todos los usos de la coma, punto seguido y punto aparte, punto y coma, dos puntos, guion y paréntesis.

Tabla nº 54: Aprendizajes Esperados (AE) para la escritura, 8º Básico.

Para acabar esta sección, se da cuenta de un ejemplo de actividad y su correspondiente evaluación. Dicho material puede consultarse en el anexo nº 6.

2.2.4.5. Comentarios.

Una vez que se ha caracterizado la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” y después de haber dado cuenta de los elementos a los que recurre el Gobierno de Chile para evaluar la calidad de la Educación, precisamente en dicha área, es importante retomar los cuestionamientos que dieron pie al análisis y la evaluación de estos materiales.

Al comienzo de este apartado, se indicó la necesidad de responder a los siguientes cuestionamientos, que en su totalidad, pretenden determinar los enfoques lingüísticos que subyacen en el tratamiento de las actividades de producción de textos escritos. Así, pues, los interrogantes tenían que ver con los siguientes aspectos:

- ¿Qué características relativas a la enseñanza de la Lengua se desprende del análisis de las bases curriculares y de los programas de estudio?

- ¿Qué elementos permiten caracterizar la noción de texto en cuanto a su proceso y producto?
- ¿A qué elementos se recurre para evaluar los niveles de logro de los estudiantes en la comprensión y sobre todo, en la producción de textos escritos?

Dar respuesta a cada una de estas preguntas implica recurrir a los elementos teóricos que se han revisado hasta el momento. Esto es, vincular la visión de la lengua que subyace en las Bases Curriculares, los elementos de evaluación o los Programas de estudio con elementos tales como: i) visión de la comprensión de información escrita y de la escritura como actividades complejas y situadas; ii) vínculo de los procesos y los contextos necesarios para llevar a cabo actividades de comprensión y de producción escrita a la luz de las competencias; y iii) modelos que dan cuenta de las variables así como de las teorías implícitas que es posible reconocer en actividades de composición escrita.

i) La enseñanza de la Lengua.

Responder a cómo se enseña la lengua o a qué tipo de enfoque es posible entrever a partir de las Bases Curriculares que definen y caracterizan a la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” para los niveles de 4º, 6º y 8º año de Educación Básica, supone, en primer lugar, contrastar los cambios que han venido produciéndose, en materia legislativa, desde el año 2009.

Desde esa fecha, el lenguaje es considerado como un medio “de expresión e interacción” (MINEDUC, 2009: 31-35), hecho que se traduce en la enseñanza y el ejercicio de conocimientos, técnicas y estrategias. Dicha enseñanza ha de llevar a los alumnos a desempeñarse como agentes reales del lenguaje, es decir, como sujetos que tienen que ser capaces de recibir, reconocer y producir diferentes tipos de discursos. Tal perspectiva se perfila todavía más a partir de la entrada en vigor de la LGE que determina los objetivos de aprendizaje que se han de conseguir en dicha área del conocimiento.

En concreto, el Gobierno chileno, respecto a esta materia reconoce que el aprendizaje es un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que vinculan diversos ámbitos en la formación de los estudiantes, entre los que destacan el social y el personal.

Lo social y lo personal han de vincularse expresamente a través de la interacción constante entre los agentes educativos, tal y como lo estipula el objetivo general que se ha de conseguir en toda la Enseñanza Básica (MINEDUC, 212 a: 34-35):

Expresar su pensamiento coherentemente para resolver situaciones cotidianas y para llegar a acuerdos con otras personas a través del diálogo; así como también exponer con soltura y claridad su punto de vista o sus conocimientos en la conversación frente a un público.

De este objetivo se desprende que el vínculo entre lo social y lo personal pasa por formar a alumnos capaces de desarrollar posturas e ideas coherentes, que puedan ser discutidas y presentadas con o frente a otros.

Para tal cometido, los Objetivos de Aprendizaje se coordinan a través de tres ejes, que son los de lectura, escritura y comunicación oral. Para cada uno de ellos, se especifican claramente cuáles son las variables que se han de considerar para que el alumno pueda producir e interactuar desde el punto de vista lingüístico, ya sea, para disfrutar, recabar información o generar un debate.

Los tres ejes en su conjunto especifican elementos que están relacionados tanto con el proceso, como con el producto de textos. También se da cuenta de elementos vinculados con los ejes cognitivos y metacognitivos.

Ejemplo de esto lo constituye el eje de la lectura. A través de él, se considera qué factores debe tener presente un alumno de este nivel cuando quiere comprender un texto, ya sea, para disfrutar de la lectura, o bien, para poder resolver un problema que pasa por la búsqueda, selección y evaluación de diversas fuentes de información.

Entre los elementos cognitivos ligados a la lectura, es posible mencionar elementos tales como la fluidez, el vocabulario o los concomimientos previos.

Respecto a los elementos metacognitivos, son de vital importancia factores como la motivación o el desarrollo de estrategias. Lo mismo sucede con los ejes de escritura o de comunicación oral. En ambos casos, las actividades se presentan como fenómenos recursivos en los que es necesario hacer hincapié tanto en las formas de trabajos (libres o guiados, en el caso de la escritura), como en la relación que tienen los procesos con los productos respectivos (manejo de la lengua, comprensión e interacción).

Tal panorama se puede entender desde el punto de vista teórico gracias a los conceptos de proceso situado y competencias, entre otros.

En general, es posible señalar que la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” para los niveles descritos, busca la formación de una literacidad crítica (Cassany 2005 o 2006). Es decir, se pretende formar a sujetos que sean capaces de seleccionar y transformar información que debe estar al servicio de la resolución de problemas ligados a situaciones específicas. Esto implica el tratamiento obligado en clase de: contextos diversos, usuarios o receptores con diferentes niveles de formalidad, producción de textos múltiples en cuanto a características ligadas al registro o elementos textuales, etc.

Por lo tanto, la asignatura como tal ejerce “prácticas letradas”: hace análisis y lleva a los estudiantes a posicionarse frente a los elementos que están detrás de la producción oral como de la escrita. Dichas prácticas suponen el reconocimiento que tienen el proceso y la producción de textos en el aula, hecho que debe llevar necesariamente a los alumnos a elaborar textos coherentes y de pertinencia comunicativa.

En el caso de la lectura, el análisis de los documentos demuestra que hay un proceso situado en tanto que existe preocupación por todos los factores que se relacionan con la comprensión de información escrita. Dichos elementos tienen que ver a la vez con el lector, con el texto y con la actividad misma de lectura, tal como lo señalan los estudios del grupo RAND (Gaskins, 2003; Snow, 2003 o Snow & Polselli, 2003) Tal consideración hace evidente que el enfoque adoptado para el tratamiento de la lengua en esta asignatura es el socio-constructivista, tal como lo han definido Solé y Mateos (2007), en tanto

que existe una interrelación entre elementos afectivos, cognitivos, sociales y culturales.

Así también, a dicho enfoque, se suma la importancia que se le otorga a la noción de género textual, tal y como ha sido investigada por autores como León, Escudero y van den Broek (2003) En concreto, la enseñanza de la lengua pasa por la consideración de factores contextuales que permiten generar o no diversos tipos de textos. Ejemplo de ello son los objetivos de aprendizaje (OA) relativos a la lectura y la escritura que consideran: i) fines diversos (lectura o escritura libre y motivada); o ii) lugares y modos de interacción (biblioteca, representaciones teatrales, sala de clases, etc.).

Luego, en tanto enfoque socio-constructivista, existen bases que ligan el tratamiento de la lengua dado por la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” con formas internacionales de medir la capacidad de los sujetos para producir, interpretar y transformar información. Dichas pruebas, como se reseñó en el apartado concerniente a la evaluación de la comprensión, son PIRLS y PISA, que en su conjunto buscan determinar: i) qué tan activo es un lector a la hora de interpretar un texto; ii) cómo se comporta un alumno frente a distintas situaciones de interpretación de información (leer para disfrutar o leer para aprender); y iii) de qué modo resuelve los problemas de comprensión que aparecen al trabajar con textos dispares (textos continuos y discontinuos o narrativos frente a expositivos).

Por otra parte, la coordinación de Objetivos de Aprendizaje y su traducción a través de los Programas de Estudio hacen patente la importancia que tiene el concepto de competencia para el tratamiento de la lengua. En dichos documentos, queda claro que los alumnos han de ser competentes en el área lingüística para: i) buscar para decidir; ii) leer para comprender; iii) escribir para convencer; iv) automatizar para pensar; v) analizar para opinar; vi) escuchar para dialogar; vii) hablar para seducir; viii) empatizar para compartir; ix) cooperar para triunfar; o x) fijarse metas para superarse, tal como lo señalan Monereo y Pozo (2001 b).

Al igual que la lectura, la escritura, en tanto eje, es vista como una actividad compleja y recursiva, tal como lo sugiere Álvarez (2010). Este autor

considera algunas variables relacionadas con la producción escrita que tienen que ver con: i) las formas de trabajo (desarrollo de la creatividad a través de la escritura libre y potenciación de la escritura académica que permita a los alumnos recurrir y ponderar diversas fuentes de información); ii) importancia del proceso; y iii) manejo de la lengua.

Todas estas variables pueden ser relacionadas con diferentes modelos de producción textual. Entre ellos, es posible mencionar, por ejemplo, el de Candlin & Hyland (1999) ya que concibe la escritura como una práctica que recurre a prácticas sociales concretas y sobre todo, porque determina como esencial una respuesta emocional del escritor para poner en marcha los procesos que requiere la preparación de un texto: expresión, interpretación, explicación y relación.

No menos importante es el clásico modelo propuesto por Bereiter y Scardamalia (1987) en el que no solo se distinguen las etapas necesarias para la producción textual (planificación, textualización y revisión) sino que además se diferencia claramente la capacidad de los alumnos respecto al tratamiento de la información (decir o transformar el conocimiento).

No obstante, y vistos los elementos que se desprenden de las Bases Curriculares y de los Programas de Estudio, el modelo de producción textual que más abarca las propuestas de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” es el diseñado por el Grupo DIDACTEXT (2003). En concreto, este modelo ve al escritor como un productor de sentidos y, a la vez, como un usuario de una memoria cultural.

Dicha perspectiva lleva a considerar la escritura como aquella actividad que depende de variables tales como: el tipo de texto, las condiciones de producción necesarias, o el valor académico, social y cultural de la producción textual. Producir un texto pasa por considerar elementos relacionados con lo social, lo situacional y lo físico.

Lo interesante de este modelo es que pone en evidencia los procesos y productos de cada una de las etapas por las que es necesario atravesar a la

hora de escribir un texto. Así, por ejemplo, se distingue las siguientes fases (DIDACTEXT, 2003):

- Acceder al conocimiento.
- Planificar.
- Producción del texto.
- Revisión del texto.

Respecto a cada una de estas etapas, los autores reconocen la impronta que tienen las estrategias cognitivas y metacognitivas, tal como sucede en los Objetivos de Aprendizaje (o Aprendizajes Esperados, en el caso de 8º).

Finalmente y con respecto a la visión que se tiene de la lengua en la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” dentro del currículum chileno, es posible aventurar que existen ciertos elementos que pueden condicionar la forma en que el área puede ser comprendida por los profesores y por los estudiantes.

Frente a la clasificación que Castelló, Bañales y Vega (2010) llevaron a cabo, se puede indicar que, tanto los Objetivos de Aprendizaje como los ejes en los que se ha articulado la enseñanza de la lengua, ponen de manifiesto que la teoría implícita más cercana es la del enfoque sociocultural. Dicha perspectiva considera la escritura como una actividad discursiva del escritor, mediada, dialógica y situada dentro de una comunidad discursiva.

ii) La noción de texto: elementos relativos al proceso y al producto.

Como segundo aspecto que se debe desarrollar aparece la noción de texto que se desprende de los elementos analizados. Frente a esta problemática es posible recurrir a los Mapas de Progreso y a los Niveles de Logro, toda vez que se trata de instrumentos de evaluación que consideran las diversas variables que interfieren a la hora de producir un texto.

Ha de recordarse que en el caso de los Mapas de Progreso de Aprendizaje (tanto en lectura como en escritura) se espera que los alumnos demuestren su capacidad para construir el significado de lo que se lee o de lo que se escribe (MINEDUC, 2012 b).

En el caso de la lectura, las variables que afectan a la comprensión tienen que ver con: i) los tipos de texto que se leen (variedad y número; literarios y no literarios; complejidad lingüística, estructural y conceptual); ii) actividades requeridas (construcción de significados: extracción de información explícita, realización de inferencias, relación de información a lo largo del texto, etc.); y iii) reflexión y evaluación (desarrollo de juicios particulares en torno al tema o el modo de presentación de la información por parte del autor de un texto). Respecto al tipo de texto, los siete niveles que constituyen los mapas de progreso, consideran elementos tales como: el tema y la relación de mayor o menor familiaridad que pueda tener el lector con él, el vocabulario y el ámbito de uso, el sentido de las expresiones, los tipos y la complejidad estructural.

Los mapas de progreso la definen la escritura como “la manifestación de la capacidad del estudiante para resolver la tarea de expresar por escrito sus ideas, explotando los recursos lingüísticos que domina y respetando las posibilidades, restricciones y exigencias de un tipo determinado” (MINEDUC, 2008:5-6). En este caso, la noción de texto se encuentra vinculada con una red de contextos que han de permitirle al alumno responder a preguntas tales como: ¿Qué quiero decir con este texto?, ¿Cuál es el propósito?, ¿Quién lo leerá?, ¿Qué tan formal o informal debería ser?, etc.

Para responderlas, los mapas consideran las siguientes variables: i) tipos de texto (incorporación flexible y creativa de modalidades discursivas); ii) la construcción de significados (recurso de ideas variadas y complejas, relacionadas a partir de diferentes conectores y acompañadas de diversos recursos textuales); y iii) aplicación de estrategias relacionadas con la producción textual (planificación, redacción, revisión, reescritura y edición).

Los niveles, por lo tanto, al considerar todos estos elementos en su conjunto, hacen hincapié en la capacidad para producir textos: de variada extensión, con tema más o menos familiar, con finalidades distintas (dar una opinión, expresar sentimientos, entre otras), con oraciones variadas y de tipo literario y no literario (MINEDUC, 2008).

En el caso de los niveles de logro, las variables tienden a ser similares respecto a los mapas de progreso. En el caso de la lectura, los niveles para 4º

y 8º (niveles a los que se aplica la prueba SIMCE o Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza) se tienen en cuenta aspectos tales como: la capacidad para captar el sentido global del texto; la familiaridad temática y el vocabulario que se presente; el reconocimiento, ya sea a nivel explícito como implícito de las relaciones que existen entre las ideas de un texto; o la reflexión sobre aspectos estructurales o temáticos presentados por el autor.

Respecto a la escritura, los niveles de logro consideran la relevancia de elementos tales como (MINEDUC, 2010): i) la situación comunicativa (tema, propósito y audiencia); ii) los mecanismos del lenguaje (elementos que permiten articular las ideas a través del texto); iii) el o los referentes (la persona o cosa de la cual se dice algo); y iv) los marcadores temporales.

Cada uno de estos elementos hacen patente que la noción de texto que se desprende de estos elementos de evaluación se emparenta con el concepto de composición escrita. Según Ribas (1997), dicho enfoque permite a los alumnos producir textos reales, relacionados con situaciones comunicativas concretas. Como unidad, fomenta el trabajo cooperativo a través de un intercambio de ideas y la interrelación constante con el docente. De allí, pues, que se potencie el desarrollo de estrategias y la monitorización de los procesos y de los productos.

En tanto ligado a un proceso de composición, el texto aparece como una unidad perfectible y recursiva. Su tratamiento pasa por considerar elementos tales como (Prado Aragonés, 2004):

- Situación: referida a la situación espacial, de tiempo y psicosocial que mediatiza el hecho comunicativo.
- Los participantes: interlocutores; sus características sociales, culturales, etc.
- Secuencias de actos: relativo a la estructura y organización de la interacción comunicativa.
- Clave: tiene que ver con el tono y el grado de formalidad empleado por los interlocutores. Suele depender de factores tales como el tema, la personalidad de los participantes, la finalidad y la situación de comunicación.

- Instrumentos: se relaciona con el canal de comunicación empleado, pero también con las variedades de habla.
- Género: hace referencia al tipo de interacción, a las secuencias discursivas y a la tipología textual utilizadas en cada momento en función de la finalidad comunicativa.

Por lo tanto, la noción de texto que se desprende de los materiales hasta aquí analizados, realza el vínculo entre procedimientos, conceptos y actitudes que se relacionan constantemente.

iii) Evaluación de la comprensión y producción de textos escritos.

Luego de la descripción de los Mapas de Progreso y de los Niveles de logro, es importante señalar de qué modo se relacionan las variables hasta ahora descritas para el establecimiento de los Objetivos de Aprendizaje de cada uno de los niveles participantes.

En el caso de la lectura, los alumnos de 4º año Básico han de ser capaces de barajar las siguientes variables (MINEDUC, 2013 c):

- Tipos de texto diversos (Literarios y no literarios).
- Estrategias para extraer el sentido global del texto.
- Comprender narraciones y poemas que contengan sentido figurado.
- Comprensión de textos no literarios.
- Recurrir a la lectura para recopilar información, tanto dentro como fuera de la sala de clases.

Para la escritura, los elementos considerados son:

- Escritura creativa, especialmente narraciones.
- Escritura de textos no literarios, en especial, artículos científicos.
- Escritura procesual que implique una revisión permanente.
- Uso de vocabulario pertinente.

En el caso de 6º año, los Objetivos de Aprendizajes vinculados con la lectura consideran (MINEDUC, 2013 d):

- Lectura fluida.
- Comprensión del sentido global del texto a partir de la aplicación de diversas estrategias.
- Lectura de textos narrativos y líricos.
- Lectura y comprensión de textos no literarios.
- Evaluación crítica de la información.
- Síntesis de ideas y reconocimiento de las relaciones que existen entre ellas.
- Uso de la biblioteca de otras fuentes de información para comparar el contenido referido a un mismo tema.
- Aplicación de estrategias para descifrar el significado de palabras nuevas.

Frente a la escritura, los elementos que se han de considerar son:

- Escritura frecuente para la expresión de ideas.
- Escritura de textos narrativos e informativos.
- Escribir para compartir impresiones sobre textos leídos.
- Escribir, revisar y editar.
- Recurrir e incorporar vocabulario nuevo.
- Usar la ortografía de forma adecuada.

Finalmente, en 8º los Aprendizajes esperados relacionados con la lectura consideran importante los siguientes aspectos (MINEDUC, 2013 e):

- Análisis de textos narrativos (novelas).
- Interpretación de textos dramáticos.
- Análisis de forma y tema de textos poéticos/ Comparación de textos.
- Análisis e interpretación de mensajes de los medios de comunicación.
- Interpretación de lenguaje figurado en textos literarios y no literarios.

- Lectura autónoma de textos no literarios.
- Investigación en diversas fuentes.
- Uso de estrategias durante todos los momentos de la lectura: antes, durante y después.

Y respecto a la escritura, son importantes los siguientes elementos:

- Escritura de textos narrativos.
- Escribir para desarrollar un estilo personal.
- Escribir para opinar.
- Planificación de la escritura.
- Presentación de la información a través de organizadores gráficos.
- Escritura de textos expositivos.
- Aplicación y uso de estructuras y unidades gramaticales.

Todos estos elementos son los que, en definitiva, permitirán una mejor comprensión de los datos que se presentan a continuación. Así entonces, el análisis de las interacciones en las clases participantes (i.e. 4º, 6º y 8º) tendrán que evidenciar, necesariamente, de qué modo se aborda la noción de texto, de qué forma se potencia la interacción entre los agentes educativos y a qué recursos echan mano para poder desarrollar actividades de composición escrita.

III. METODOLOGÍA.

Previo.

Antes de presentar los datos de la investigación, es importante recordar bajo qué perspectiva teórica han de ser considerados.

Como se ha podido observar hasta el momento, los ejes temáticos que vertebran la tesis parten de la idea de correspondencia entre pensamiento y acción dentro del desarrollo de actividades de composición escrita. Esta relación se concreta a través de los siguientes aspectos:

- a) Análisis de las tareas de composición desde el punto de vista del interaccionismo socio-discursivo: i) importancia de los procesos y de los productos vinculados a este tipo de actividades; ii) relación de géneros textuales, teoría de la acción y análisis descendente del discurso; iii) impacto de las tareas de composición escrita sobre los pensamientos y las concepciones de alumnos y de docentes (teorías implícitas); iv) relación de las consignas y discursos docentes con características culturales que enmarcan el intercambio de conocimiento dentro del contexto del aula.
- b) Análisis lingüístico y situacional de la producción de textos en que se considera: i) la transformación de la información a partir de una fuente original; ii) el contenido e ideas que se aportan; iii) la estructura y la organización; iv) el estilo; y v) la corrección formal.
- c) Evaluación de resultados a partir de la consideración de objetivos y contenidos propuestos para el desarrollo de la lectura y la escritura dentro del contexto del currículum educativo chileno: visión general de ajustes a los objetivos planteados por la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” para los cursos de 4º, 6º y 8º Básico.

Además, es necesario recordar cuáles han sido los objetivos y las hipótesis que se han planteado para el desarrollo de la presente investigación.

Respecto a los objetivos se persiguen los siguientes:

Objetivos Generales.

- a) Caracterizar las concepciones previas de alumnos y de docentes respecto a las tareas de composición escrita y a las consignas aplicadas a estos propósitos, ya sean más o menos formales o más o menos funcionales.
- b) Señalar las características cognitivas, lingüísticas y metacognitivas que se desprenden de los procesos y de los productos asociados a tareas de composición escrita, teniendo como base para el análisis la importancia de los contextos: i) pragmáticos (uso de la lengua para conseguir diferentes metas); ii) cognitivos (en relación a la escritura como actividad que requiere de un proceso); y iii) lingüísticos (vinculado a la producción textual que se adapta tanto a un género discursivo, como a las normas de textualidad).
- c) Relacionar las concepciones previas con las acciones respectivas que tanto alumnos como profesores llevan a cabo en el desarrollo de actividades de composición escrita considerando a la vez los resultados del producto y del proceso de la composición escrita por los que atraviesan los agentes de 4º, 6º y 8º de Educación Básica de un colegio concertado en la ciudad de Santiago de Chile y en concreto, en la asignatura de “Lenguaje y Comunicación”.

Objetivos Específicos.

- a) Apuntar las características de las acciones que docentes y alumnos llevan a cabo en una situación de evaluación diagnóstica de las tareas de composición escrita considerando las siguientes labores:

Acciones del docente:

- Tipo de consignas comunicadas.
- Características del discurso docente (número, lugar, función y tipo de preguntas formuladas).
- Tipo de ayudas durante todo el proceso de composición escrita y su relación con las consignas y con las preguntas del discurso docente.

Acción de los alumnos:

- Participación durante todo el proceso de composición escrita.
- Análisis de los textos producidos por los alumnos estimando para su evaluación los siguientes elementos: i) **Evaluación de contenidos e ideas incluidos:** uso y transformación de la información aportada por las fuentes de trabajo, adaptada a la situación comunicativa correspondiente. Distinción de las secuencias textuales predominantes, a saber: explicativas, de relato, expositivas, argumentativas y de descripción de acciones); ii) **Evaluación de la estructura y de la organización:** Consideración de la estructura del género textual solicitado (carta), con el predominio de determinadas secuencias textuales; iii) **Estilo:** Consideraciones contextuales del texto determinadas por la consigna de la tarea (nivel de formalidad, exposición del motivo del escrito, entre otros); y iv) **Corrección formal:** Elementos ortotipográficos.
- Descripción del proceso que siguen los alumnos para la composición del texto, considerando el valor y uso asignado de: la planificación, los borradores y la interacción con el profesor en el desarrollo de la actividad.

b) Precisar las concepciones previas clasificadas en teorías implícitas que alumnos y profesores tienen respecto a:

- Las consignas: concepciones referentes a su función, a los elementos que la constituyen, a las características y a la importancia asignada para el desarrollo y el control de las actividades de composición escrita.
- Tareas de composición escrita: i) tipos de texto que se producen en clase; ii) tipos de texto que resulta más interesante para trabajar, tanto para los profesores como para los alumnos; y iii) principales problemas que surgen a la hora de llevar a cabo este tipo de actividad.

c) Relacionar las concepciones previas con las acciones referidas a tareas de composición escrita que llevan a cabo tanto los alumnos como los docentes.

d) Cotejar las tareas de composición escrita de alumnos de 4º, 6º y 8º de Educación Básica de un colegio concertado de Santiago de Chile, tanto en lo concerniente al proceso como a la producción textual, con el fin de establecer si existe algún tipo de progreso o no en el desarrollo de este tipo de

actividades. La comparación se hará a partir de la consideración de las siguientes variables tanto entre grupos como intra grupos, conforme a los siguientes criterios: i) sexo y ii) edad o nivel educativo.

En lo referente a las hipótesis, las que se han planteado son las siguientes:

- a) Las consignas de escritura son objetos de lenguaje que permiten distinguir tanto las acciones como el conocimiento previo que los profesores de Lenguaje y Comunicación poseen a la hora de trabajar con alumnos de 4º, 6º y 8º Básico.
- b) Existe una relación directa entre los elementos que definen las consignas de trabajo (es decir, reformulaciones, nociones didácticas comunicadas, rol que se les asigna a los estudiantes y tipos y número de preguntas formuladas) y los conocimientos previos de los profesores. De este modo, se espera que el énfasis que los docentes dicen otorgarle a las consignas y a las tareas de escritura se vea reflejado en el quehacer dentro de la sala de clases.

Teniendo en cuenta estos elementos, se describe a continuación los elementos que dan forma al desarrollo de esta tesis.

3.1. Participantes.

En la presente investigación participaron tanto docentes como alumnos de los cursos 4º, 6º y 8º del Colegio Parroquial de San Miguel en la comuna de San Miguel perteneciente a la capital de Chile.

En el caso de los docentes, la siguiente tabla resume sus perfiles:

Nombre.	Curso.	Perfil.
Cecilia	4º	<p>54 años. 28 años de docencia. Ha trabajado siempre en el mismo establecimiento: Colegio Parroquial de San Miguel, Santiago, Chile.</p> <p>Se inicia como profesora de Educación Básica. Obtuvo la mención en Religión y, hace cuatro años, la mención en Lenguaje en la Pontificia Universidad Católica de Chile. En la actualidad, realiza estudios de inglés como medio de abrir el campo de desarrollo de las actividades que comúnmente realiza con sus alumnos. Además, dichos estudios le permiten reforzar metodologías y conocimientos que aplica en el área de Lengua Castellana. Al respecto señala:</p>

		<i>"a mí me ayuda el idioma de inglés para fortalecer más mi asignatura de lenguaje, de la Lengua Castellana, porque uno también, al manejar otro idioma, es capaz de darle más fundamentos a los niños de por qué es importante manejar la gramática, por ejemplo, comprender lo que leemos. Entonces, uno puede crear también una interacción con ellos (...) Entonces, uno hace mejores asociaciones, analogías y ejemplos."</i>
Luis.	6º	50 años. 20 años de servicio. Trabaja en el Colegio Parroquial desde el año 1997. Anteriormente, dice haber trabajado en colegios de sectores marginales y en proyectos sociales. (Programa "La familia". Ministerio de Educación de Chile; Hogar de Cristo). Profesor de Educación Básica con mención en Lenguaje (especialización en Literatura y Psicopedagogía). Educador popular y ex seminarista. Profesor de Religión. Desarrollo de actividades pastorales.
Marcela.	8º	36 años. 12 años de servicio en el Colegio Parroquial de San Miguel. Licenciada en Educación con mención en Castellano, Universidad de Santiago de Chile. Perfil docente: Se ha desempeñado como profesora de la asignatura de "Lenguaje y Comunicación" en el Preuniversitario de la Universidad Católica de Chile, preparando a estudiantes para la prueba de selección universitaria, PSU.

Tabla nº 55: Perfiles de los docentes participantes en la investigación.

Respecto a los estudiantes, la muestra se distribuyó de la siguiente manera:

Nivel	Total	Mujeres	Hombres
4º	43	20	23
6º	40	17	23
8º	41	19	22
Total de la muestra	124	56	68

Tabla nº 56: Distribución de la muestra por sexo (alumnos).

Nivel	Total		Mujeres		Hombres	
	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.
4º	9.5	0.5	9.50	0.51	9.48	0.51
6º	11.45	0.50	11.53	0.51	11.39	0.50
8º	13.32	0.47	13.26	0.45	13.36	0.49
Total de la muestra	11.39	1.66	11.39	01.66	11.38	1.67

Tabla nº 57: Distribución de la muestra por edad (alumnos).

3.2. Descripción del centro.

La presente investigación se llevó a cabo en agosto de 2012 en el Colegio Parroquial de San Miguel. De orientación católica, el establecimiento educativo es de tipo subvencionado. Se encuentra en Santiago, Chile, en la comuna de San Miguel, en la avenida José Miguel Carrera, número 3548.

En su conjunto, el colegio ofrece educación en todos sus niveles: parvulario (infantil), Educación Básica y Media. Atiende a una población con ingresos medios, en su mayor parte, hijos de padres profesionales. Pertenece a la congregación marianista y su actual director es el señor, Don Rodrigo Urrutia.

3.3. Procedimiento:

3.3.1. Descripción del material utilizado.

Tal como puede observarse en los anexos números 7 a 10, la presente investigación pudo llevarse a cabo a partir de la aplicación de los siguientes elementos:

- a) Protocolo maestros: Se trata de una entrevista que consta de un total de 17 preguntas, repartidas en dos segmentos: consigna y enseñanza de la escritura. En el primer caso, las preguntas pretenden determinar cuáles son las concepciones de los docentes respecto a las instrucciones que suelen dar en clase a la hora de desarrollar actividades de composición escrita. En el segundo caso, el segmento se subdivide en tres áreas: alumnos, textos y actividades. El objetivo de estas preguntas es caracterizar qué piensan los docentes respecto a la forma concreta en que se llevan a cabo las actividades de composición escrita dentro del aula.
- b) Protocolo alumnos: La entrevista a los alumnos tiene los mismos objetivos que el protocolo de los maestros: señalar las concepciones previas respecto a las consignas que entregan los docentes y a las formas en que se trabaja la escritura dentro de la sala de clases. No obstante, esta entrevista consta solo de 13 preguntas y se aplica tan solo a dos alumnos por curso que se eligen al azar.
- c) Cuestionario sobre concepciones en torno a la escritura (alumnos): Creado a partir de la propuesta de García (2002), el cuestionario se aplica a todos los alumnos de la muestra (124) y tiene como fin señalar qué relación tienen o creen tener los estudiantes con los elementos cognitivos y metacognitivos de la escritura. En este caso, aparecen tres apartados. En los

dos primeros, los estudiantes deben marcar una de las siguientes alternativas: sí; no; ¿?. Esta última categoría se aplica para aquellas ocasiones en la que los alumnos no están seguros de su respuesta. Este apartado pretende dar cuenta de las actitudes y de la autosuficiencia de los sujetos frente a tareas que tienen que ver con la escritura. En el segundo apartado, aparecen 8 preguntas abiertas que pretenden determinar cuáles son los elementos metacognitivos que facilitan o dificultan a los estudiantes su propio proceso de escritura.

d) Tarea de composición escrita: Se trata de una actividad diseñada expresamente para esta tesis. A través de ella se pretende determinar de qué modo los alumnos transforman información de una fuente expositiva y la ponen al servicio de una situación comunicativa concreta: escribir una carta a un amigo en la que se le indique por qué no debe preocuparse por una fractura que ha tenido y qué es lo que le sucederá. El cuadernillo consta de unas instrucciones generales, de un texto expositivo referido al tema de las fracturas óseas, la descripción de la situación comunicativa necesaria para la escritura de la carta y un apartado para el proceso y producto de la redacción. En esta sección aparecen por lo tanto, espacios destinados para la planificación, el borrador y para la redacción definitiva del texto final.

3.3.2. Descripción de registro y posterior análisis de datos.

La aplicación general de todos los instrumentos de evaluación se llevó a cabo a lo largo de una semana en el mes de agosto de 2012.

Una semana antes de la aplicación de todo el material, se les informó a los docentes y directivos implicados en el proyecto los objetivos del mismo. En dicha oportunidad se les entregó a los profesores los cuadernillos de actividades con el fin de que preparasen la actividad adaptada a cada uno de los niveles educativos en los que se desenvolvían (4º, 6º y 8º básico).

Se les indicó a los docentes que la actividad no pretendía medir la calidad de sus clases, sino simplemente registrar cuáles eran las formas de interactuar con los alumnos al aplicar una misma situación de composición escrita.

A la semana siguiente, se registró en video el desarrollo de la actividad en cada una de las clases. Para ello, se hizo a la vez una descripción en un cuaderno de campo que pretendió referir todavía más las interacciones entre los profesores y los estudiantes.

Al término de las grabaciones, se escogió al azar a dos alumnos de cada clase y se registró también en video la aplicación del protocolo centrado en las concepciones previas sobre las consignas y actividades de escritura.

Finalmente, se grabó la aplicación de entrevistas a los profesores. Se hizo como último paso con el fin de no condicionar la forma habitual que ellos tenían de desarrollar las actividades de composición escrita dentro del aula.

3.4. Análisis de datos.

El análisis de datos pasa por el complemento de una visión cuantitativa y cualitativa de los mismos. En el apartado cualitativo, se dará cuenta solo de los resultados obtenidos en: i) el protocolo aplicado a los docentes; ii) el protocolo aplicado a los estudiantes; iii) el resultado de la aplicación del cuestionario en el área de conocimientos metacognitivos aplicada a la totalidad de la muestra; y iv) análisis de las interacciones dentro del aula.

En el apartado cualitativo, por su parte, se describen los resultados separando los datos en las áreas de pensamiento y acción de docentes y alumnos.

En el apartado de pensamiento, se hará una exposición de los datos que reflejan las respuestas dadas por los participantes a los primeros dos apartados del cuestionario sobre conocimientos metacognitivos relacionados con la escritura. En concreto, se dará cuenta de las nociones de los alumnos sobre las actitudes y el nivel de autosuficiencia que creen tener a la hora de desarrollar tareas de composición escrita.

En la sección de estudio de la acción, el análisis cuantitativo analizará los siguientes aspectos: i) características del discurso docente (distribución y clasificación de las preguntas de los profesores durante el desarrollo de la actividad de composición escrita propuesta para esta investigación); y ii) análisis del proceso y del producto de la composición escrita.

Frente a este último aspecto, se presentan datos relativos al total de palabras, párrafos y líneas que constituyen la versión definitiva del texto solicitado. Además, se analiza la cantidad de participantes que recurrieron a los apartados de “borrador” y “planificación”.

Por otra parte, frente al producto de la composición escrita, se analizan los puntajes asignados a cada uno de los textos y también, los puntajes otorgados a partir de la aplicación de la pauta de evaluación que considera los siguientes parámetros: i) contenido e ideas; ii) estructura y organización; iii) estilo; y iv) corrección formal.

Tanto para el análisis del pensamiento como de la acción de docentes y de alumnos, la forma de presentar los datos ha de considerar los siguientes elementos: i) descripción de las pruebas estadísticas aplicadas y del proceso requerido para el contraste de los datos; y ii) resumen de los datos a través de tablas y de gráficas, cuando sea necesario.

3.4.1. Análisis cualitativo.

3.4.1.1 Análisis del pensamiento de docentes y alumnos.

3.4.1.1.1. Pensamiento de los profesores (Aplicación de entrevista).

a) Análisis del protocolo aplicado a los docentes.

Cabe recordar que el protocolo estaba constituido por 17 preguntas. Seis de ellas hacen referencia a la importancia de las consignas, a la hora de llevar a cabo tareas de composición escrita, mientras que el resto tiene que ver en concreto con la enseñanza de la escritura.

En este segundo bloque, las preguntas se subdividen a su vez en tres apartados: a) alumnos (4 preguntas), a fin de establecer el conocimiento de los maestros respecto a los logros y a los fallos de sus estudiantes en este tipo de actividades; b) textos (3 preguntas) con el objeto de especificar el tipo de texto que más se lee o escribe en clases; y finalmente c) actividades (4 preguntas) con la idea de caracterizar las formas comunes de trabajar la escritura en las clases.

Para obtener las respuestas, se transcribe las entrevistas a los maestros, se clasifican las respuestas por bloque y se extraen los puntos comunes que se pueden observar. En las transcripciones, se denomina “punto de enunciación” a las respuestas literales que los docentes entregan.

Luego de ello, aparecen las “palabras clave” que son los conceptos destacados en las respuestas dadas y que sirven de medio para poder hacer las comparaciones finales entre docentes y entre cada una de las categorías que componen la entrevista.

Por lo tanto, considerando cada uno de los bloques, las respuestas dadas por los docentes arrojaron los siguientes resultados:

NIVEL: 4º: Docente 1: Cecilia.

CATEGORÍA I: CONSIGNAS.

Pregunta nº 1: ¿Cuándo consideras eficaz una consigna referida a tareas de escritura?

Punto de enunciación. *de Cuando los resultados obviamente responden a las instrucciones que uno ha dado ...*

... yo cuando veo el trabajo realizado, ahí realmente puedo comprobar que efectivamente las instrucciones fueron entregadas con claridad.

La consigna es eficaz si:

- Los resultados que se obtienen son los esperados.

Palabras clave: resultados, trabajo y producto.

Pregunta nº 2: ¿Cómo planificas las actividades de escritura?

Punto de enunciación. *de A ver, están dentro del contexto, también de la clase, porque tiene que ver con lo que vamos a desarrollar...*

...que tenga propiamente conexión si estamos hablando ya de redactar un texto, tiene que ser eso, pero si estoy hablando, a lo mejor, del uso de los conectores, entonces va a tener que ver con desarrollar ejemplos donde yo aplico el uso de los conectores, pero siempre conectado al tipo de texto que tengo, que estamos desarrollando. Es decir, si es un afiche, obviamente es muy distinto si yo estoy haciendo, por ejemplo, una receta. ¡No es lo mismo!

Planificación:

Palabras clave:

- A partir de los tipos de textos que se analizan.
- Considerada a partir de actividades que engloban a la escritura.

Palabras clave: tipología textual y actividad en contexto.

Pregunta nº 3: ¿Te basas en algún tipo de teoría para desarrollar actividades de escritura?

Punto de enunciación. *A ver, yo creo que en estos momentos no podría citar tan abiertamente a lo mejor alguna... ¡sé que hay una corriente! ¿Te fijas? Y cuando estudié me quedó mucha más claridad: ¡Lo importante es que sea significativo lo que el alumno va a estudiar!*

Teorías:

- No declaradas.
- Se busca el aprendizaje significativo de los alumnos.

Palabras clave: aprendizaje significativo.

Pregunta nº 4: ¿Qué utilidad le das a las consignas en el desarrollo de tareas de escritura?

Punto de enunciación. *Yo creo que son muy importantes. Yo creo que también tienen que ver porque las instrucciones uno las utiliza verbalmente, están escritas en una prueba, en un instrumento o una guía y, si la instrucción no está clara, el alumno se confunde y se desorienta. Entonces, es vital la claridad; que realmente la instrucción responda a lo que uno quiere obtener y no a otro producto, no decir, “no era eso lo que estaba preguntado”, es decir, en eso hay que ser muy claro.*

Las consignas son útiles, si:

- Son claras.
- Orientan a los alumnos para que obtengan el producto que se les solicita.
- Se aplican en diferentes formatos (de forma oral y escrita).

Palabras clave: claridad y producto.

Pregunta nº 5: ¿Cuál es tu rol como maestro en el desarrollo de actividades de escritura?

Punto de enunciación. *Para mí, primero en ese sentido, cuando yo procuro que efectivamente van a trabajar, procuro que tengan claro cómo van a vaciar esas ideas...*

... Entonces, yo trato de darle ese ejemplo a ellos también de cómo en la vida diaria igual planificamos sin ser conscientes. Que ellos vayan tomando consciencia que efectivamente uno realiza muchas cosas en la vida diaria que requieren la planificación para que todo resulte bien y les vaya mejor.

Bueno, yo superviso, digamos, también el cuaderno, la revisión del cuaderno, la corrección de las actividades en la pizarra. Hago que ellos vayan a la pizarra, copien...

Compartimos lo que ellos han ido realizando: revisión de textos.

Rol del maestro:

- Ayuda a los alumnos a comprender mejor las instrucciones.
- Guía y contextualiza el proceso de planificación de la escritura.
- Supervisa y corrige el proceso y el producto de la escritura.
- Comparte resultados con los alumnos y coordina exposiciones de los mismos.

Palabras clave: supervisor, clarificador, guía y coordinador.

Pregunta nº 6: ¿Qué importancia le das a las tareas de escritura dentro de tu planificación?

Punto de enunciación. *Yo creo que sí le concedo relevancia, ¿ya? En la medida en que ellos también puedan ser capaces de transcribir sus ideas...*

...Es como el instrumento base para todo lo otro que después ellos van aprendiendo.

Entonces, en la medida en que ellos sepan comunicarse a través de la palabra escrita, uno va ayudando enormemente en el desarrollo de los niños.

Tareas importantes porque:

Facilitan el desarrollo cognitivo de los alumnos ya que les permiten transcribir sus propias ideas y compartirlas con el resto.

Palabras clave: desarrollo y transcripción de ideas.

CATEGORÍA II: ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

2.1. Alumnos.

Pregunta nº 7: ¿Consiguen tus alumnos los resultados que esperas de ellos en tareas de escritura?

Punto de enunciación *Yo creo que un buen porcentaje sí lo logra.*

Yo creo que ellos tienen habilidades desarrolladas donde ha habido una continuidad también que se ha ido trabajando desde la base: desde el primero y el segundo básico, donde los profesores, por ejemplo, le están dando la base de escribir con la caligrafía, de reconocer bien de también ir comprendiendo lo que van leyendo y lo que van haciendo y yo siento que los logros también van en la ejercitación. Es decir, yo creo que no se puede abandonar y hacer un texto y lo dejamos acá. ¡No! Yo creo que así como leer es una práctica, escribir también es práctica así como el hablar y expresarse oralmente.

Problemas asociados a los logros. Elementos que lo favorecen:

- Base del conocimiento: trabajo continuado de la escritura desde los primeros niveles de Educación Básica.
- Ejercitación: escribir como una práctica.

Palabras clave: conocimiento previo y ejercitación.

Pregunta nº 8: ¿A qué atribuirías el éxito o buen desempeño de tus alumnos en tareas de escritura?

Punto de enunciación. *Yo pienso que es una tarea conjunta. No es algo que yo me arroje, que piense que yo lo hice muy bien, porque no depende de eso. Yo sé que uno puede hacer grandes esfuerzos en el desarrollo de transmitir ciertos conocimientos, pero también hay, cómo dijéramos, un otro que tiene en sí mismo un potencial, que a lo mejor lo que yo he hecho ha sido ayudarlo a poder sacar afuera. Y el que tiene buen potencial, a veces, hasta con poco, lo hacen bastante bien. Entonces, no creo que sea algo personal; yo creo que es conjunto.*

La actividad es exitosa si:

- Existe un esfuerzo conjunto del profesor (esfuerzo por transmitir conocimientos) y de los alumnos (potencial).

Palabras clave: trabajo en conjunto.

Pregunta nº 9: ¿Qué rol desempeñan tus alumnos en las tareas de escribir?

Punto de enunciación *de Ya, a ver, yo creo que el rol de ellos no es pasivo: ¡es un rol súper activo! Porque ellos tienen que ejecutar de acuerdo a lo solicitado, pero es también una actividad desafiante para ellos. Es como de muchos desafíos, porque en el fondo ellos tienen que contrastar consigo mismos, ¿verdad? Lo que se les está pidiendo con lo que él sabe: cómo él puede comunicar de acuerdo al objetivo solicitado y realizarlo y, en ese sentido, yo creo que cada vez que él tiene que producir, es un desafío para sí mismo y no es un querer agradar al profesor, en absoluto. Creo que fundamentalmente tiene que enfrentarse consigo mismo y conocer, por otro lado, cuál es su potencial y él descubre yo creo también, cuando va vaciando en esas líneas que él escribe, cuánto puede él hacer: se descubre; se conoce a sí mismo. Yo creo que eso es lo relevante para la producción escrita.*

Roles ejercidos por los alumnos:

- Actividad que supone un desafío: controlar y comparar lo que se sabe con lo que se espera en la tarea.
- Actividad que implica el propio conocimiento: conocer potencial, las demandas y relevancia de la tarea de la tarea.

Palabras clave: desafío, rol activo y autoconocimiento.

Pregunta nº 10: ¿Cuáles son los fallos más comunes que, según tu opinión, aparecen en los escritos de tus alumnos?

Punto de enunciación. *de A ver, yo creo que en este caso, sería fundamentalmente de la ortografía, ¿ya? Yo creo que la ortografía es algo que se manifiesta así como debilidad y creo que también está conectado a la... cierta impulsividad que tienen ellos por escribir. Otra dificultad que veo es el revisar sus actividades: lograr que revisen. No el cien por ciento de los niños hace este ejercicio de revisión, de darse cuenta de que es importante.*

... Falta también revisar esta ortografía desde ellos mismos y usando el diccionario, por ejemplo. Entonces, para ellos es, obviamente, más fácil preguntar cómo se escribe, que tampoco lo veo malo. Yo creo que es súper bueno cuando el alumno pregunta cómo se escribe alguna letra porque pienso que tiene interés de hacerlo bien. Me preocupa cuando hay alguno que ni siquiera eso le mueve, digamos...

Fallos en la escritura de los alumnos:

- Ortografía y revisión: impulsividad.
- Falta de conciencia de la importancia que implica la revisión de los escritos.
- Falta de autonomía para la redacción: revisión y consulta de dudas.

Palabras clave: impulsividad, ortografía y falta de autonomía.

2.2. Textos.

Pregunta nº 11: ¿Cuál es el elemento más importante para ti en la producción escrita de tus alumnos?

Punto de enunciación. *de A ver, yo creo que lo más importante es que logren responder al tipo de texto que se está trabajando. Por lo tanto, que el propósito esté claro y que lo que se quiere comunicar responda al tipo de texto que estamos viendo.*

... Después, la coherencia: que efectivamente hay una continuidad desde el inicio, cómo usa los conectores y cómo puede llegar al desenlace... en ese ejemplo.

Elementos importantes en la producción escrita de los alumnos:

- Responder a la estructura y a la tipología textual solicitada.
- Coherencia y continuidad en las ideas.

Palabras clave: estructura, tipo de texto y coherencia.

Pregunta nº 12: ¿Qué tipo de texto es el que más se produce en clase?

Punto de enunciación *de A ver, en cuarto yo creo que está orientado a ver, al texto literario en términos que estaríamos en... hablando del cuento, de la leyenda, de la fábula, pero también, como no literario, enfocado a la noticia, al texto informativo.*

Textos más producidos en clases:

- Textos literarios: cuentos, leyendas y fábulas.
- Textos no literarios: noticia y texto informativo.

Palabras clave: textos literarios y no literarios.

Pregunta nº 13: ¿Qué tipo de textos suelen leer los niños en este nivel?

Punto de enunciación. *Por lo tanto, a ver, yo creo que el literario lo focalizábamos en el cuento, la fábula, la leyenda y, tal vez, alguna obra dramática, ¿verdad? Y después con ellos están las noticias, los instructivos, los afiches, el texto expositivo, las cartas... ¡Son una variedad enorme con la cual podemos trabajar la clase!*

Tipos de textos que más leen los alumnos:

- Textos variados: literarios (cuento, fábula, leyenda y alguna obra dramática) y no literarios (afiches, noticias, instructivos, cartas y textos expositivos).

Palabras clave: textos literarios y no literarios.

2.3. Actividades.

Pregunta nº 14: ¿Qué tipo de actividades de escritura suelen realizar tus alumnos comúnmente?

Punto de enunciación. *A ver, yo creo que son orientadas al tipo de texto que estamos trabajando, fundamentalmente. Si vamos a trabajar el cuento, entonces vamos a trabajar desde la estructura del cuento... Por lo tanto, también planificamos las... en qué va ir en el inicio, el desarrollo con su conflicto. Vamos a ver el desenlace.*
También aprovecho de trabajar en esa área la descripción de los personajes, la descripción del lugar, eh... con el texto es la actividad. Yo no soy de trabajar oraciones aisladas.
Yo trabajo, creo que lo integral, de lo que corresponde: si estoy trabajando el texto instructivo, entonces, vamos a desarrollar, justamente, el planifico para poder hacer un texto de instrucciones. Eso creo que es fundamental y por otro lado, también estaría como la parte gramática que hoy en día, no se trabaja como era antes, que teníamos un enfoque, propiamente gramatical, ¿verdad? Si no que ahora está desde los marcadores textuales, desde los conectores, cómo yo puedo enlazar a lo mejor, la forma, los tiempos verbales en el cuento, como mencionaba delante, entonces, estamos hablando del pasado, entonces hablemos del pretérito imperfecto, hablamos del pretérito perfecto hago las diferenciaciones para uno o para otro. En un texto instructivo me focalizo también a lo mejor en el verbo pero desde el modo imperativo o desde el infinitivo. Entonces, trato de que sea como integral el desarrollo. El uso de la puntuación, ¡asimismo!, dentro del texto que vamos trabajando uno va viendo cuál es lo que se presenta mucho más sencillo entendiendo que no todos los textos pueden abordar todas las áreas de la gramática que son bastante amplias, ¿verdad?

Actividades comunes de escritura:

- Planificadas según el tipo de texto y focalizada en la estructura: 1) trabajo de descripción a partir de la estructura del texto; 2) actividad integral a partir de la estructura del texto; y 3) trabajo de aspectos gramaticales: tiempos verbales, marcadores textuales y conectores.

Palabras clave: trabajo integral, tipo de texto y estructura. Sociabilización con los tipos de textos.

Pregunta nº 15: ¿Qué modificarías tú en la enseñanza de la escritura dentro de este nivel de educación primaria?

Punto de enunciación. *A ver: yo creo que el factor tiempo, con la cantidad de alumnos, no nos favorece el desarrollo de un cien por ciento en cuanto a la habilidad de producir textos escritos, porque lo explicaba anteriormente: poder supervisar y hacer las correcciones a nivel individual cuesta mucho y yo creo que esa riqueza es la que uno pierde por tener un grupo masivo.*

Modificaciones en la enseñanza:

- Disposición de tiempo para poder revisar los textos producidos por los alumnos.

Palabras clave: revisión, número de alumnos y tiempo.

Pregunta nº 16: ¿Qué tipo de actividades de escritura son las que según tu punto de vista tienen mayor éxito dentro de tu clase?

Punto de enunciación. *Yo creo que aquéllas en las que las instrucciones han sido bien asignadas y por otro lado, cuando ellos también saben realmente distinguir qué es lo que quieren producir... Cuando tienen claridad del texto que van a producir, esa actividad resulta fluida y fácil.*

... Yo creo que las leyendas, yo creo que la leyenda es para ellos entretenido, lúdico, tienen la posibilidad de crear su propia leyenda y eso justamente porque ellos captan la explicación de un fenómeno natural mediante un hecho sobrenatural y eso les produce mucha entretenimiento. Es como que la creatividad se activa más fácilmente en ellos.

Actividades de escritura con mayor éxito:

- Aquéllas en que la instrucción ha sido bien asignada.
- Textos narrativos (leyendas), por su sentido lúdico.

Palabras clave: instrucción, textos narrativos y sentido lúdico.

Pregunta nº 17: ¿Con qué finalidad se escribe en tus clases de Lengua castellana?

Punto de enunciación. *A ver, yo creo que una de las ideas es primero... para mí, ellos escriben para saber expresar sus ideas, para poder expresarse, tanto pensamientos, ideas, sentimientos, emociones para poder comunicar, eh... lo que ellos están viviendo y creo que ese es como el sentido de que el otro pueda entender lo que yo quiero decir.*

Finalidad de las actividades de escritura:

- Sentido de desarrollo cognitivo.

Palabras clave: expresión de ideas y desarrollo cognitivo.

NIVEL: 6º: Docente 2: Luis.

CATEGORÍA I: CONSIGNAS.

Pregunta nº 1: ¿Cuándo consideras eficaz una consigna referida a tareas de escritura?

Punto de enunciación. *Son... son dos factores: uno, que efectivamente produzcan lo que yo espero que produzcan ellos o que se vea reflejado en lo que escriben y lo otro en su interés: cuando yo he dado una consigna y ellos consultan sobre el tema porque les interesa o piensan eso o siento dos elementos ahí que ellos necesitan más información porque la instrucción quedó bien, pero necesitan más claridad.
En esos dos elementos, yo veo que ¡ah! Se está logrando, porque estoy consiguiendo que ellos me consulten sobre el tema.*

La consigna es eficaz si:

- Permite alcanzar el producto deseado.
- Suscita el interés de los niños durante el proceso.

Palabras clave: producto e interés de la clase.

Pregunta nº 2: ¿Cómo planificas las actividades de escritura?

Punto de enunciación. *Principalmente, vienen los modelos dados en nuestros textos y yo los acojo y me parecen bien cuando los releo y me apropio de ellos cuando les aplico mis propias experiencias o diseño el listado de actividades que involucra y utilizo el cuaderno y utilizo las pequeñas redacciones que ellos utilizan. Por lo tanto, acojo lo que se está presentando cada día y lo voy insertando en mis actividades.*

Planificación a partir de:

- Textos propuestos por el Ministerio de Educación de Chile, pero adaptados según experiencias y actividades personales que los niños hayan podido experimentar.

Palabras clave: currículum, textos del ministerio y experiencias personales.

Pregunta nº 3: ¿Te basas en algún tipo de teoría para desarrollar actividades de escritura?

Punto de enunciación *Las actividades de escritura... en este momento, tengo una mezcla de cosas creo yo. En estrategias, visualicé a la Isabel Solé, visualicé a algunos otros escritores cuyas teorías están basadas en las experiencias previas, en el rescate de la ortografía puntual, en las estructuras rígidas sobre el uso de oraciones. Sin embargo, me fijé más bien en una teoría de construcción que dejó entrever algo que tenía que entender y que me ha costado un montón traducirlo en el trabajo de los alumnos que era esto de escribir, metacognitivamente. Por lo tanto, desde construir, basándose en un edificio ascendente, hasta darse cuenta de lo que estoy escribiendo... eso ha costado mucho insertarlo y, por lo tanto, en mi trabajo personal, he intentado que sea parte de las cosas que yo hago con los alumnos. Por eso, la estructura que yo hago con la clase: basada en activar conocimientos previos, desarrollar etapas ordenadas dentro del trabajo.*

Teorías sobre la escritura:

- Estrategias de comprensión: Isabel Solé.
- Teoría construccionista de los aprendizajes.
- Metacognición y aprendizaje.

Palabras clave: estrategias, teoría construccionista y metacognición.

Pregunta nº 4: ¿Qué utilidad le das a las consignas en el desarrollo de tareas de escritura?

Punto de enunciación. *Yo tengo la impresión que de pronto, cuando ordenamos las distintas actividades para lograr un propósito que, en este caso, suponte, fue escribir una carta, los alumnos no tienen una total claridad en la primera, segunda o tercera vez que se repite la instrucción sino que es reiterativa la consulta personal sobre “¿Qué había que hacer?, ¿Cómo era el concepto?, ¡No me quedó claro qué tengo que hacer!”. Entonces, a mí me da la impresión que la reiteración, como elemento fundante o participativo de una clase en donde yo quiero lograr como propósito que ellos produzcan, es necesaria, es muy necesaria y útil.*

Las consignas son útiles, si:

- Aparecen como elementos reiterativos en el desarrollo de la clase.
- Permiten que los alumnos formulen preguntas.

Palabras clave: reiteración; formulación de preguntas.

Pregunta nº 5: ¿Cuál es tu rol como maestro en el desarrollo de actividades de escritura?

Punto de enunciación. *Yo el tema... el tema de la escritura, para nosotros es un producto. Es un producto, no solo por el concepto empresarial de producto, sino por el concepto creativo que los alumnos realizan y que son sus testimonios de aquello que están pensando y soñando. Por lo tanto, mi rol en principio es dejarles en claro qué es lo que quiero y dejarles en claro aquellos elementos que son parte estructural de lo que estamos construyendo o de lo que estamos realizando. Y acompañar, fundamentalmente.*

Rol del maestro:

- Dirigir y acompañar en el proceso de la escritura (vista como producto y como testimonio de experiencias personales).

Palabras clave: dirigir y acompañar.

Pregunta nº 6: ¿Qué importancia le das a las tareas de escritura dentro de tu planificación?

Punto de enunciación. *En este momento, tiene la importancia de la producción de textos. En otro momento, ha tenido la posibilidad de la expresión creativa de los alumnos. Entonces, ¿Qué hago yo? Yo hago una mezcla entre las dos cosas procurando que los alumnos al escribir no solo signifique una tarea, sino que signifique para ellos una producción en la cual se vean reflejados.*

... He tenido una gran duda, ¿cuál es la duda? ¡De acuerdo! Hago la clase, paso el contenido, pero de pronto, ¿cómo traduzco esto en algo que ellos piensen o sientan que es útil, que les otorgue un beneficio, que les sirve para la vida cotidiana? Entonces yo he intentado... ¡y no solo; en compañía de otros profesores! hemos intencionado el hecho de que ellos piensen y sientan que lo que escriben es parte de ellos pero para comunicarse con el resto: para decir lo que les molesta o lo que les agrada o decir qué podrían soñar con el texto... ¡Y eso está ratificado ahí con los escritos que hemos hecho a lo largo del tiempo!

Las tareas de escritura son importantes porque permiten:

- Ser una oportunidad de producción de textos.
- Que el alumno se exprese creativamente (es un testimonio compartido y material de experiencias).

Palabras clave: producción textual; expresión personal; experiencias previas.

CATEGORÍA II: ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

2.1. Alumnos.

Pregunta nº 7: ¿Consiguen tus alumnos los resultados que esperas de ellos en tareas de escritura?

Punto de enunciación. *No siempre... Existen dos fórmulas y para ejercitarlo, doy el siguiente ejemplo: cuando pasado el tiempo, llegado a este colegio, una de mis preocupaciones era si yo lo estaba haciendo bien o lo estaba haciendo mal. Por lo tanto, me inscribí de forma libre en el programa AEP del Ministerio de Educación en donde uno se evalúa libremente. En mi casa ya lo había hecho mi esposa entonces yo me dije, ¿cómo lo estoy haciendo yo? Entonces en ese programa, había un objetivo que decía relación con la producción de textos a partir de algún género literario. Entonces, la propuesta mía fue: tomamos un género literario y lo transformamos en otro.*

... Por lo tanto, en ese momento, tuvimos como necesidad... elaborar etapa a etapa. Entonces, ¿Qué querían los niños? ¡Ir rápido! Saltarse todas las etapas y vemos que a lo largo del tiempo en distintos trabajos, los alumnos tienden... con la misma tendencia a: me da la instrucción y yo ya llegué al final.

... les cuesta pensar previo a lo que van a escribir. Y en el escribir se dan cuenta: ¡Oh, me olvidé de tal cosa! Y tienen que volver para atrás y algunos borrar y algunos vuelven a hacer y algunos no logran el objetivo final.

No sé, creo que esas son algunas de las razones fundamentales de por qué no todos logran el objetivo final de la redacción.

Problemas asociados a los logros:

- Impulsividad.
- Falta de capacidad para reflexionar sobre los logros y problemas al escribir.

Palabras clave: impulsividad; reflexión sobre el proceso y el producto de la escritura.

Pregunta nº 8: ¿A qué atribuirías el éxito o buen desempeño de tus alumnos en tareas de escritura?

Punto de enunciación. *Esa es una pregunta complicada desde el punto de vista de cuándo los alumnos producen un buen texto. En principio, son alumnos que son bastante normados en cuanto a conocer lo que hay que hacer; listos en cuanto a detectar las instrucciones que hay que construir. Son optimistas, entregados a la tarea y yo diría, muy confabulados con la historia que yo les estoy presentando y que no confunden la historia que puede ser muy jocosa o muy entretenida con, ¡ahora me toca a mí hacer lo que me está pidiendo!*
Ese tipo de alumnos me parece que logra muchos buenos éxitos y, por lo tanto, se deja arrastrar por la pasión o por la historia que yo les estoy relatando.
Yo creo que, si yo debo atribuirle a algún elemento el éxito de lo que construye o el éxito de lo que redacta, es una mezcla entre esos factores, pero con el entusiasmo con el cual se los planteo: si ellos se dejan llevar por ese entusiasmo, por esta pasión de “oye, ¡qué bueno o qué entretenido sería redactar lo que viví!”
Los que se dejan llevar y los que están atentos, yo creo que esos logran buenos, buenos resultados.

La actividad es exitosa si:

- Existe motivación por parte del profesor, especialmente en la instrucción de la actividad.
- Si los intereses y aptitudes de los alumnos se ponen al servicio de la actividad.

Palabras clave: motivación, instrucciones y aptitudes de los alumnos.

Pregunta nº 9: ¿Qué rol desempeñan tus alumnos en las tareas de escribir?

Punto de enunciación. **de** *Siempre protagonistas...*

... Lo que marco, son, por ejemplo, si vamos a trabajar solos, en pareja, si las orientaciones van por el lado de un relato o un instructivo o una gramática muy general y lo que persigo con ello. Por ejemplo, si nuestro propósito siempre va a ser presentado, en el caso mío y esto porque es mío, ¿te fijas? En mi caso va a ser un proyecto que tenemos en vista. Por lo tanto, se nos va acercar el tiempo de la dramática. Se nos acercó el tiempo de... argumentativo. Entonces, ¿cuál era la idea? Conversamos un poco, visualizando los ejemplos que había en los textos, visualizamos otros textos respecto a qué dicen las personas y de cómo argumentan lo que piensan. Entonces, ahora, busquemos, les invité a buscar diversas temáticas que sean... que surjan y que manen de sus propios intereses.

Entonces, muchos me consultaron: ¿Estará bien? ¿El tema estará bien? ¡No era mío!

Si el tema estaba bien, me pareció interesante por la estructura que me pareció importante rescatar la temática del texto, era personal. Por lo tanto, en eso yo acepté que ellos se apoderaran de lo que escribían y que era propio y que era una construcción que los involucrara. Y en eso pienso yo que han seguido las demás orientaciones.

Por lo tanto, intento escaparme de la tarea, porque, además, la ves más densa. La ves como: mm, ¡de nuevo una tarea!

Pero sí, cuando se ven involucrados, cuando se ven que tienen que sacar algo de sí, creo que logro que se comprometan más. Logro que estén más presentes y, te lo puedo demostrar incluso, y pido una tarea y digo que es una misión, te aseguro que mañana, antes de las ocho de la mañana, ya está entregada en el buzón. ¡No sé, por decir un ejemplo!

Intentamos dar ese ejemplo o esa iniciativa o ese misterio.

Roles ejercidos por los alumnos:

- Protagonistas: creadores de sus propios textos por etapas, con la guía del profesor.

Palabras clave: protagonistas; experiencias personales.

Pregunta nº 10: ¿Cuáles son los fallos más comunes, que según tu opinión, aparecen en los escritos de tus alumnos?

Punto de enunciación. **de** *¡Hay reiteraciones! Si vamos a... los alumnos son poco reflexivos o recurren muy poco en su experiencia, a lo que ya se les corrigió y eso es reiterativo en esas fallas.*

No se adaptan, generalmente o es muy fácil de reconocer que cuando se les da algún tipo de texto en específico, no recorren, considerando la estructura que tienen estos tipos de texto. Por lo tanto, te cuesta reconocer los elementos si vamos con la evaluación que tiene que tener tantos elementos y tú reconoces la mitad o muchas veces, menos de la

mitad de los elementos que debieran estar ahí necesariamente presentes. Y lo otro es que hay muy poco uso de ilativos: muy poco conector, muy pocas oraciones para describir o plantear lo que desean decir. Pocos sinónimos, pocos adjetivos, y estos adjetivos, en algunas ocasiones, no con el significado que se intenta manifestar.

Yo diría que principalmente yo descubro que esas son las principales dificultades al momento de escribir.

En algunos casos, yo creo... ¡sí! Que también es muy notorio el uso de la puntuación. Cuesta un poco separar o entender cuándo terminó su oración y cómo la marcó...

Fallos en la escritura de los alumnos:

- Falta de reflexión para corregir sus propios escritos.
- Dificultades para trabajar, reconocer, construir la estructura de un texto.

Palabras clave: impulsividad, falta de autocritica; fallos en la configuración de la estructura textual.

2.2. Textos.

Pregunta nº 11: ¿Cuál es el elemento más importante para ti en la producción escrita de tus alumnos?

Punto de enunciación. *Las experiencias de vida... Y ¿por qué digo esto? Con el tiempo yo he ido reflejando que, cuando un alumno es capaz de extraer sus propias vivencias y las puede traducir descriptivamente y le puede dar un orden lógico o le puede dar una intención en la redacción, lo hace con más confianza y con más convicción*

... Creo que, con eso, los alumnos ya tienen un paso gigantesco para rescatar sus escritos; tienen sus ideas, tienen palabras de la gente, tienen un nuevo vocabulario, tienen las descripciones de las vestimentas y cómo se mueve, o las descripciones de lugares en donde han estado, y con eso, tienen muchísimas ideas para poder redactar. Y yo le doy mucha importancia a aquello; mucha importancia...

Elementos más importantes en la producción escrita:

- Experiencias de vida y conocimientos previos para dar intención y orden personal a los textos.

Palabras clave: experiencias y conocimientos previos.

Pregunta nº 12: ¿Qué tipo de texto es el que más se produce en clase?

Punto de enunciación. *En este momento, ya hace como tres años, la verdad es que no existe un texto que se produzca más, sino que, como que hay una intención de reconocer los distintos tipos de textos en los momentos del año, poniendo énfasis en alguno de ellos. Pero, en este momento, el énfasis está dado por los textos expositivos.*

Tipos de texto:

- No hay textos predominantes. Lo que interesa es el análisis continuado de distintos tipos de textos a lo largo del año.

Palabras clave: diversidad de textos.

Pregunta nº 13: ¿Qué tipo de textos suelen leer los niños en este nivel?

Punto de enunciación. *¿Lo que más se lee? ¡Relatos, poh*! Leen muchos relatos, les gusta mucho el misterio, les gustan mucho las cosas donde hay que hacer misiones, o las cosas, digamos, de miedo. ¡Leen mucho, mucho de eso!*

*Contracción coloquial de la palabra “pues”.

Tipos de textos leídos:

- Textos narrativos: misterio.

Palabras clave: relatos, por lectura mensual y motivación personal.

2.3. Actividades.

Pregunta nº 14: ¿Qué tipo de actividades de escritura suelen realizar tus alumnos comúnmente?

Punto de enunciación. *Estamos, eh... estamos siguiendo el programa ministerial con su elaboración de texto y estamos siguiendo el trabajo de la editorial S.M. con un texto que se llama “Estrategias”.*

En el caso del “Estrategias” está tomando las habilidades como... más bien como estrategias de escritura, pero enfocadas a estas habilidades que los alumnos tendrían que tener para reconocer información o para plantearse lo esencial de un texto, insistentemente, insistentemente y eso yo diría que en prácticamente en todas las clases en este último período de segundo trimestre.

En el primer trimestre, lo utilizamos en mucha lectura oral, mucho relato. Pasamos por el mundo del cuento y el mundo de la leyenda que fue lo fundamental en la primera etapa y el mundo de la opinión que era el otro tipo de texto que nos planteamos y por lo tanto, en cada una de esas temáticas, al terminar una estación, que está planteado por estación, en este caso, la idea fue rescatar a partir de pequeños textos en su

cuaderno o la opinión o el argumento o una tesis que ellos quisieran plantear o un pequeño relato que ellos quisieran destacar sobre lo que estábamos mirando.

E.: Entonces, según entiendo, los niños lo que más escriben son tipos de textos, distintos, que adaptan de ese libro de estrategias en sus cuadernos.*

No solo del libro de estrategia, sino también del libro de texto del Ministerio...

E.: Y además de eso, ¿Escriben algún otro tipo? Pienso por ejemplo: una encuesta, la prueba o algún tipo de texto adicional a lo que está estipulado...

Tratamos... porque hay otra lectura que es la lectura complementaria. La lectura complementaria para nosotros significa que al rescatar lo que ellos leen, utilizamos un escrito.

Históricamente, intentamos que la prueba sea muy formal. Pero últimamente en esta etapa y en este año, decidimos que también queríamos que sea creativa. Por lo tanto, por ejemplo, tomando un libro: "Los Kara y la droga de la obediencia". Los escritores eran brasileños y plantearon un tema bien interesante para los niños. En el fondo, formar un grupo, un grupo que investiga, un grupo secreto, ¿Cierto? , en donde ellos tenían que llevar a cabo misiones. Por lo tanto, en el caso mío, lo conversamos con Cecilia, conociendo la misma orientación fue desarrollándolo según el curso.

En el caso mío, yo creé un lugar de contacto y el lugar de contacto fue la biblioteca y colocando un buzón, un buzón secreto. El buzón secreto era para llegar con escritos y que eran fruto de una misión que estaba relacionada con el tema del texto. Por lo tanto, la prueba del texto, se relacionó con la elaboración de muchos textos, al menos quince textos, que en el fondo eran la respuesta a la misión que planteaba el libro, pero vinculada a una realidad del colegio. Por ejemplo: si en el libro planteaba el tema de cómo desaparecieron los niños o dónde están estos niños que desaparecieron, en el libro planteas preguntas como: ¿En el colegio habrá historias de gente que ha desaparecido o de fantasmas o de misterios que no se han resuelto?

Entonces, la misión fue, encontrar esas respuestas con las personas que han vivido más en el colegio, vincularlas al texto y dar una respuesta que ellos tenían que entregar al buzón.

Intentamos buscar la creatividad en todo, ¿no en todo se consigue, si! En otros textos, no. Se utiliza el formato tradicional. ¿Ya? Pero intentamos gestar en algunos estas iniciativas y la verdad es que ha sido muy bien recibida por los alumnos.

E: entrevistador.

Actividades comunes de escritura:

- Programadas por el libro de texto, tanto del Ministerio de Educación como el que refuerza la lectura en clase (*Estrategias*).
- Pruebas de desarrollo.
- Actividades lúdicas de escritura.

Palabras clave: del libro de texto, de pruebas de desarrollo y de tipo lúdico.

Pregunta nº 15: ¿Qué modificarías tú en la enseñanza de la escritura dentro de este nivel de Educación Básica?

Punto de enunciación. *A mí me encantaría trabajar por proyectos de trabajo. Me encantaría... Ya, independiente del sistema ya sea trimestral o semestral, nos ataca, nos corretea el que tenemos que pasar los contenidos durante el año. Entonces, yo pienso que eso atenta contra la creatividad, atenta contra el ritmo de los alumnos, atenta contra la calidad con la que ellos pueden producir o puedan redactar o soñar o darse la posibilidad frente a lo que están haciendo y que puedan ver que lo que producen, en definitiva, puede ser editado, puede ser presentado a otros, pueden ser valorados por ellos mismos o por los demás.*

Si yo me someto al sistema que estamos vivenciando ahora: ¡son puras tareas!, entonces yo hago porque el profe me va a colocar una nota.

Pero, ¿Qué pasaría si yo transformo esto mágicamente, misteriosamente o de pronto, atractivamente?: ¡Tenemos un proyecto! El proyecto... no sé: ¡nos vamos a transformar en una compañía de teatro! Y la compañía de teatro tiene muchos elementos, y entre ellos, que tenemos que producir un texto, pero no solo hay que producirlo, sino que hay que representarlo...

¿Qué pasaría si por ejemplo, nosotros nos vamos a transformar en escritores y que el producto de nuestro trabajo, en una narrativa fuera: vamos a editar nuestro primer libro de cuentos? Y que ese libro de cuento comience cuando nosotros empezamos a soñar con nuestras propias ideas y termine el proyecto cuando nosotros finalmente editemos el libro.

¡Y para eso se requiere tiempo! Para eso se requiere darle espacio a los alumnos para que se equivoquen, para que corrijan, para que veamos las palabras que están mal escritas, para que vean el... la estructura, para que se den cuenta de cuál es el error. Porque, si solo se los digo yo, si solo en la prueba está corregido, si solo si estamos mirando una prueba escrita y él ve ahí que está redondeado pero no tiene la oportunidad de él mismo mirar o con otro, para un... ¡mira, corrijamos esto y busquemos las razones! y todo eso significa un proceso que al final de cuenta de algo que yo produje pero que soy protagonista en todas sus etapas, me voy a ver comprometido, me voy a ver como adentro de lo que hemos hecho juntos y decir: ¡esto es mío!

Entonces, si eso se transforma, se traduce en una calificación que sea ordenada y que haya ido mirando las etapas diversas y que no necesariamente sea: ¡hoy día nos toca prueba con estos contenidos!

Yo creo que eso es más enriquecedor. ¡Se les va a quedar más en su retina, en su subconsciente o en su experiencia: yo hice esto! Y lo digo porque algunos años atrás nosotros desarrollamos algo parecido a lo que te estoy diciendo.

Modificaciones en la enseñanza de la escritura:

- Cambio de metodología: trabajo por proyectos.
- Cambios en la forma de presentar los escritos y de corregirlos: a) más tiempo para la reflexión sobre el proceso de creación y b) autonomía y control en el proceso (reconocer el proceso como algo personal y que depende de la propia voluntad).

Palabras clave: autonomía, cambios metodológicos y trabajo por proyectos.

Pregunta nº 16: ¿Qué tipo de actividades de escritura son las que según tu punto de vista tienen mayor éxito dentro de tu clase?

Punto de enunciación. *Las que tienen que ver con el uso de destrezas, con el uso de técnicas de escritura; las que tienen que ver con la creatividad, por ejemplo para hacer puzles, en este caso, construcciones con palabras, dibujos con palabras... digamos, ¡las que involucran lo lúdico!
Yo diría que en general está mucho más, hecho con mayor interés, hecho con más ganas yo te diría...*

Actividades de mayor éxito:

- Lúdicas: resolver misterios y pasar por distintas etapas.

Palabras clave: creatividad, juego y desafío.

Pregunta nº 17: ¿Con qué finalidad se escribe en tus clases de Lengua castellana?

Punto de enunciación. *Dos finalidades: la primera es que nosotros nos adaptamos al programa, estableciendo que nos interesa los tipos de texto, para que ellos tengan la experiencia de la mayor cantidad de textos, literarios o no literarios en la clase. Y en segundo lugar, porque desde otro punto de vista, me toca difundir la literatura en el colegio. Entonces, me interesa dejar un rastro de lo que ellos van vivenciando. Por lo tanto, cada vez que tengo la oportunidad de que ellos redacten y esto es, supone, en un mes, usamos dos producciones, esas producciones, por decirlo así, las legalizamos en un escrito que queda registrado y, en este caso, yo pido que me la envíen a mi correo con la intención de editarlo. Por ejemplo, en el caso de los quintos básicos, que ahora no vimos, pero en el caso de ellos, rescatamos el cuento de los derechos de los niños.
Entonces, a mí me interesa rescatar esa literatura y, por lo tanto, hicimos varios momentos de escritura y, en las clases, intentamos rescatar a partir de las experiencias que ellos han tenido, a partir de sus dolores y alegrías, ¿Eh?
Si tú lees esos cuentos, te das cuenta que hay esbozado no solo la tarea, que es una dimensión, sino la necesidad de escribir de algo que les importa.
Esas son las dos dimensiones que yo veo que son importantes en el momento de la escritura y a las cuales yo les doy importancia.*

Finalidad de las actividades de escritura:

- Dar a conocer una amplia variedad de tipos de texto.
- Registrar experiencias personales.

Palabras clave: variedad textual; registro de experiencias.

NIVEL: 8º Docente 3: Marcela.

CATEGORÍA I: CONSIGNAS.

Pregunta nº 1: ¿Cuándo consideras eficaz una consigna referida a tareas de escritura?

Punto de enunciación. *de Mi metodología siempre, tanto con la instrucción de la actividad, como en la materia misma está en el volver a preguntar si existe una duda. O sea, por muy sencilla que a mi juicio sea la materia, siempre pregunto si hay una duda, si algo no está claro, si hay alguna palabra que no se comprenda, porque justamente ¡ahí está el problema: que ellos no logren captar una instrucción!*
Muchas veces, la frase está redactada bien, uno la puede comprender, pero al concepto de un adulto. Pero al concepto de ellos puede fallar simplemente en la concreción de la instrucción misma.
Por lo tanto, trato siempre de ir preguntando, cerciorándome de que ellos sí hayan comprendido la instrucción.

La consigna es eficaz si:

- Permite resolver las dudas de los alumnos.
- Da pie para que los alumnos formulen sus propias preguntas para aclarar dudas.

Palabras clave: preguntas; resolución de dudas.

Pregunta nº 2: ¿Cómo planificas las actividades de escritura?

Punto de enunciación. *de A ver, las actividades de escritura se planifican, obviamente, en base al contenido. Se trata también de traer algún texto acorde con la edad de ellos para que podamos sacar algún modelo y en base a eso, yo les entrego mucha confianza.*
Lo que yo les digo a los chiquillos es que yo prefiero que en estas actividades ellos se equivoquen con toda libertad del mundo, pero no en la evaluación. Por lo tanto, la actividad práctica de la escritura está hecha en base a eso: el conocimiento, la confianza y la libertad para escribir lo que ellos sientan como cómodo.

Planificación:

- Según la programación anual de los contenidos, haciendo hincapié en los intereses personales de los alumnos.
- Como un espacio para el ejercicio de la escritura: a) lugar para ensayar modelos; y b) centro para potenciar la confianza de los alumnos.

Palabras clave: contenidos, centro de ejercicios y medio para potenciar la confianza.

Pregunta nº 3: ¿Te basas en algún tipo de teoría para desarrollar actividades de escritura?

Punto de enunciación. *No. En ese sentido, soy bastante como dispuesta a buscar, buscar nuevas tecnologías y distintos tipos de textos. De hecho, este año hemos contado con textos dados por el Ministerio de Educación que los traemos a la sala y con ellos leemos distintos tipos de texto, distintos autores y luego, los comentamos y hacemos preguntas. Pero, un autor, un tipo de texto, ¡no! Trato de mostrarles una variedad.*

Teorías:

- No hay teorías enunciadas.
- Se recurre a una gama amplia de textos que se utilizan en clases como modelo de análisis y de producción textual.

Palabras clave: tipología textual.

Pregunta nº 4: ¿Qué utilidad le das a las consignas en el desarrollo de tareas de escritura?

Punto de enunciación. *Las instrucciones son importantes, obviamente para que lo chiquillos logren dar con lo que tú esperas de ellos, cuál es el objetivo de esa actividad. Que no la confundan con otra, no equivoquen, ¿cierto? la labor del trabajo en sí.*

Las consignas son útiles, si:

- Permiten conseguir el producto o la conducta esperados.

Palabras clave: producto; conducta.

Pregunta nº 5: ¿Cuál es tu rol como maestro en el desarrollo de actividades de escritura?

Punto de enunciación. *Obviamente, el rol de motivadora, de instrucción y también de acompañamiento en el proceso mismo de escritura y, por ende, al final, ¿cierto? un rol de... no sé si de clasificar un trabajo de bueno o malo porque yo creo que a estas alturas los trabajos de los chiquillos son todos buenos si han seguido tus instrucciones y si su imaginación la han volcado en su trabajo. Yo creo que ese es el trabajo: ayudarlos a corregir lo que, a lo mejor, puede estar más deficiente, pero también, motivarlos a que continúen con la escritura.*

Rol del maestro:

- Motivador.
- Quien da la instrucción.

- Quien acompaña en el proceso de escritura para corregir y hacer ver los errores de los alumnos.

Palabras clave: motivador, acompañante y corrector del proceso y producto de la escritura.

Pregunta nº 6: ¿Qué importancia le das a las tareas de escritura dentro de tu planificación?

Punto de enunciación *de En las tareas en general, yo trato de: "contenido pasado, contenido que, a lo mejor, no va con tarea para la casa, pero sí con ejercicio de clase". ¡Siempre!*
Justamente para comprender yo con tranquilidad que la materia y la actividad fue comprendida. Por lo tanto, en lo que es la escritura, también trato de que ellos vayan desarrollando generalmente esta actividad.
Y lo llevo a otra área: las pruebas de libros, de comprensión lectora, en mi caso, son solo preguntas de desarrollo. No hay preguntas de alternativas no hay preguntas de ningún otro tipo de formato porque justamente desarrollamos ahí y también en la actividad de la clase lo que es la redacción del chico, lo que es la ilación de las ideas y la conexión del texto.

Las tareas de escritura son importantes porque:

- Forman parte de actividades cotidianas que permiten controlar si un contenido fue comprendido o no.
- Son recursos que están presentes en la evaluación de la lectura mensual (respuestas de desarrollo).

Palabras clave: actividad diaria, control de contenido y evaluación.

CATEGORÍA II: ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

2.1. Alumnos.

Pregunta nº 7: ¿Consiguen tus alumnos los resultados que esperas de ellos en tareas de escritura?

Punto de enunciación *de La dificultad mayor de ellos entra, ¿cierto? en la voluntad propia. Creo que me siento muy satisfecha con algunos trabajos, son trabajos buenísimos, pero creo que todavía me falta pulir algunos otros y sacarles el mayor provecho que ellos tienen. Y por eso también trato en clases de leerles, o que ellos lean, ejercicios hechos por ellos mismos para que el otro se motive y se sienta con la tranquilidad y la confianza de en la clase siguiente poder, a lo mejor, contarlo y producir un texto elaborado por ellos mismos.*

Problemas asociados a los logros:

- Falta de voluntad o de motivación para el desarrollo del trabajo personal.

Palabras clave: motivación y voluntad.

Pregunta nº 8: ¿A qué atribuirías el éxito o buen desempeño de tus alumnos en tareas de escritura?

Punto de enunciación. *de* *Creo que principalmente, está la motivación, tanto la hecha por el profesor, como la que ellos mismos tengan hacia la asignatura o hacia la inspiración que ese día a lo mejor tienen. El tema de la escritura, en cuanto al tema de la inspiración es bastante subjetiva: podemos estar un día súper inspirados y nos sale un texto precioso, como al otro día, a lo mejor, tener mejores condiciones, pero la inspiración no nos llega y el trabajo no nos va a resultar.
Por lo tanto, yo creo que el trabajo está centrado en lo que uno logre motivar, le logra dar, insisto, la confianza para hacer el trabajo para que ellos se logren expresar.*

La actividad es exitosa si:

- Existe una motivación intrínseca (relación con los intereses y los logros de los alumnos).
- Aparece una motivación por parte del profesor desde que da la instrucción, pasando por el proceso, y hasta llegar al producto.

Palabras clave: motivación intrínseca y extrínseca.

Pregunta nº 9: ¿Qué rol desempeñan tus alumnos en las tareas de escribir?

Punto de enunciación. *de* *Es lo fundamental: uno les puede dar todas las instrucciones, todo el tiempo, pero si ellos no están motivados, si ellos no quieren hacer la actividad, por lo tanto, no va a tener un resultado.
Siento que ellos son el eje principal: su creatividad, su imaginación, su edad y sus vivencias son los principales en el momento de la redacción, en el momento de la escritura y en un trabajo de este tipo.*

Roles ejercidos por los alumnos:

- Protagonistas: sujetos que aplican una serie de conocimientos previos (experiencias personales, creatividad e imaginación), impulsados por la motivación.

Palabras clave: motivación; conocimientos y experiencias previos.

Pregunta nº 10: ¿Cuáles son los fallos más comunes que, según tu opinión, aparecen en los escritos de tus alumnos?

Punto de enunciación. *La mayor deficiencia de ellos yo creo que está centrada en dos aspectos súper fundamentales, que es la ortografía: mucha confusión de palabras, mucha falta de acentuación o de tildes; y el otro problema es la redacción. Muchas veces sus ideas son bastante inconexas, no logran darles un sentido.*

Fallos en la escritura:

- Ortografía (falta de tildes).
- Falta de coherencia: ideas inconexas o sin sentido entre sí.

Palabras clave: ortografía; conexión textual.

2.2. Textos.

Pregunta nº 11: ¿Cuál es el elemento más importante para ti en la producción escrita de tus alumnos?

Punto de enunciación. *A ver, lo que me interesa, obviamente es que se sigan las instrucciones dadas: si era un texto narrativo, que se cumpla con la instrucción de ese texto narrativo, con las características, a lo mejor, de ese texto, porque claramente... si les digo que me escriban un cuento, no espero de ellos que me escriban una fábula, es decir, que logremos entender las diferencias, que las ideas, que el planteamiento, el desarrollo y el desenlace del texto esté también bien hecho, que tenga una cohesión, una coherencia con lo que está ahí involucrado y, sobre todo, ver en ellos la realización del trabajo, no tanto en el papel, sino que ellos se sientan satisfechos y contentos con el trabajo que acaban de producir.*

Elementos importantes:

- Conseguir un texto que se ajuste a las instrucciones dadas.
- Que se obtenga un texto con una estructura definida según su tipología.
- Que los alumnos se sientan satisfechos con el trabajo desarrollado.

Palabras clave: producto según la instrucción y tipología textual; satisfacción personal.

Pregunta nº 12: ¿Qué tipo de texto es el que más se produce en clase?

Punto de enunciación de *¡El texto narrativo! El texto narrativo, como te decía anteriormente, es el texto donde ellos pueden expresar muchas veces las vivencias o simplemente hablar del tema que ellos se sientan más identificados o con mayor grado de conocimiento.*

Elementos importantes:

- Texto narrativo: permite dar a conocer experiencias personales.

Palabras clave: narraciones; experiencias personales.

Pregunta nº 13: ¿Qué tipo de textos suelen leer los niños en este nivel?

Punto de enunciación de *Lo que más hemos dado a leer han sido, desde textos vivenciales de la edad de ellos, de niños que viven mucho el tema del amor, el tema de la relación con los amigos... Por lo tanto, han sido textos más bien narrativos, en ese sentido: cuentos, tanto de ficción, como también vivenciales.*

Tipos de textos leídos:

- Texto narrativo: ficción y vivenciales.

Palabras clave: narraciones; experiencias personales.

2.3. Actividades.

Pregunta nº 14: ¿Qué tipo de actividades de escritura suelen realizar tus alumnos comúnmente?

Punto de enunciación. de *Las actividades que hacemos comúnmente, bueno, están relacionadas, insisto, con el contenido. Ahora último, hemos escrito textos narrativos, hemos pasado incluso por autorretratos... Por lo tanto, los contenidos que hemos trabajado, son los que se han llevado a la práctica en la escritura, centrados en sus conocimientos, obviamente y reforzados en otro tipo de textos.*

Actividades comunes de escritura:

- Programadas a partir del contenido.
- Variadas según tipología textual.

Palabras clave: programación por contenido; según variedad textual.

Pregunta nº 15: ¿Qué modificarías tú en la enseñanza de la escritura dentro de este nivel de educación primaria?

Punto de enunciación. *¿Qué modificaría yo? Yo creo que muchas cosas. Siento que la tecnología, si bien es muy potente y nos sirve muchísimo, nos está jugando en contra de una manera impresionante. Modificaría la escritura de ellos. Ellos escriben, en el día a día, muy mal. Escriben con muchas letras, con muchos fonemas que están cambiados. Escriben remplazando, escriben omitiendo muchas cosas y eso, lamentablemente, les juega en contra cuando tienen que enfrentarse a un trabajo donde de verdad deben escribir. ¿Qué otra cosa cambiaría? Creo que también de ellos también depende mucho el tema de la ortografía o de la redacción por su falta de motivación y de acercamiento a la lectura. Creo que ahí hay un grave problema. Si tú no les dices a los chiquillos: “tienes que leer este texto porque vas a ser evaluado”, cuesta muchísimo que lean y los que son buenos lectores, voluntarios o innatos, son chiquillos en los que notas una redacción distinta, tú notas un vocabulario distinto. ¡Tienen mucha más soltura en ese ámbito!*

Modificaciones:

- Impacto de factores externos: influjo de la tecnología sobre la forma habitual de escribir por parte de los alumnos.
- Formas de motivación hacia la lectura.

Palabras clave: escritura diaria; motivación hacia la lectura.

Pregunta nº 16: ¿Qué tipo de actividades de escritura son las que según tu punto de vista, tienen mayor éxito dentro de tu clase?

Punto de enunciación. *Eh... mayor éxito. Les gusta escribir, por ejemplo, textos narrativos. Yo creo que el narrativo, en ese sentido, es el topísimo. Yo creo que el que menos les gusta es lo lírico por todo este tema de las figuras literarias que a ellos también les cuesta entender. En el narrativo: los cuentos. Yo creo que para eso, a ellos les gusta mucho las historias, sobre todo, de un tema libre. Cuando tú les impones un tema, a ellos les cuesta más; se sienten más restringidos. Pero, cuando tú les das la libertad, ellos se pueden explayar mucho más y te encuentras que tienen una amplia variedad de temas, porque ya entre una niña y un varón, encontramos ya una amplia variedad de temas. Los varones son mucho más cercanos al misterio, a la acción o a la parte de la ciencia ficción; en cambio las niñas, son más realistas, más cotidianas en sus textos.*

Actividades de mayor éxito:

- Textos narrativos: cuentos de tema libre.

Palabras clave: narraciones de temática libre.

Pregunta nº 17: ¿Con qué finalidad se escribe en tus clases de Lengua castellana?

Punto de enunciación. *de La finalidad yo creo que... ¡a ver! Radica en varios aspectos. Yo les he dicho que para mí la ortografía y la redacción es igual que la presentación personal: mientras uno mejor escriba, mejor impresión da también al otro. Por lo tanto, la redacción va tanto para prepararlos para la vida que cuando ellos desarrollen la labor que sea el día de mañana, sepan escribir: sepan redactar bien. Y lo otro, también, para las competencias que necesitan próximas para la enseñanza media: que sepan escribir un texto, ya sea informativo, ya sea narrativo o de las características que sean, pero, en general, que sepan manejar todo lo que son las ideas, las estructuras de un texto sumado al texto de la ortografía puntual, acentual... ¡prepararlos en general! En Lenguaje, si bien es una asignatura, está relacionada con todas las áreas de la vida. Por lo tanto, el saber escribir aquí, les va a servir en todos lados.*

Finalidad de las actividades de escritura:

- Escribir para desarrollar competencias para la vida y para la etapa de Educación Media.
- Escribir como medio para diferenciar los tipos de textos y estructuras.

Palabras clave: desarrollo de competencias para la vida y niveles superiores; diferenciación de estructuras y tipologías textuales

Comparación de las respuestas de los docentes.

Al resumir y comparar las respuestas de los docentes se obtienen los siguientes resultados:

Nivel 4º:

CATEGORÍA I: CONSIGNAS (Preguntas 1 a 6).

RESUMEN CATEGORÍA I:

Consignas:

- Son importantes solo en la medida en que permiten conseguir los resultados que se espera por parte de los alumnos.
- Apoyan actividades de escritura que se han programado a partir de un contenido específico que busca esencialmente ofrecer un acercamiento a los alumnos de la tipología textual.
- No se construyen a partir de teorías enunciadas; solo buscan el aprendizaje significativo de los alumnos.
- Son útiles en la medida en que sean claras, orienten el producto de la tarea y se apliquen en diferentes formatos (oral y escrito).
- Facilitan el rol del docente en cuanto a: a) clarificar el objetivo de las actividades de escritura; b) guiar y contextualizar el proceso de planificación de la escritura; c) supervisar y corregir el proceso y el producto de la escritura; y d) compartir resultados con los alumnos y coordinar la exposición de los mismos.
- Guían la actividad de escritura que tiene como principal objetivo el potenciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes (transcripción de ideas).

CATEGORÍA II: ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

2.1. Alumnos (Preguntas 7 a 10).

RESUMEN CATEGORÍA 2.1:

Alumnos: Frente a las tareas de escritura, los alumnos:

- Tienen como base un trabajo continuado de la escritura que ha venido potenciándose desde primero básico.
- Asumen la escritura como una práctica constante y como un medio de ejercitación.
- Obtienen un buen resultado siempre y cuando exista un esfuerzo conjunto entre el profesor y ellos mismos. En este caso, el docente aporta el esfuerzo por transmitir conocimientos, mientras que ellos aportan su propio potencial.
- Asumen un rol que les lleva a ver las actividades de escritura como un desafío personal. Ello quiere decir que: a) deben controlar y comparar lo que ya saben con lo que se espera de la tarea de escritura; y b) estimar su propio potencial que deben poner al servicio de las demandas de la tarea.
- Sus fallos más comunes tienen que ver con: a) faltas de ortografía e impulsividad al momento de la corrección de los errores; b) falta de conciencia de la importancia que implica la revisión de los escritos; y c) falta de autonomía para la redacción: revisión y consulta de dudas.

2.2. Textos (Preguntas 11 a 13).

RESUMEN CATEGORÍA 2.2:

Textos: En relación con la variable texto, se tiene que:

- Los elementos que más valoran los docentes son: a) el responder a la estructura y a la tipología textual solicitada; y b) que el texto posea coherencia y continuidad en las ideas.
- Los textos más producidos en clase suelen ser de dos tipos: a) literarios: cuentos, leyendas y fábulas y b) no literarios: noticias y textos informativos.
- Los textos más leídos en clase suelen ser variados: a) literarios: cuentos, fábulas, leyendas y alguna obra dramática; y b) no literarios: afiches, instructivos, noticias, cartas y textos expositivos.

2.3. Actividades (Preguntas 14 a 17).

RESUMEN CATEGORÍA 2.3:

Actividades:

- Las más comunes son aquellas que han sido planificadas según tipo de texto y focalizadas en la estructura: a) trabajo de descripción a partir de la estructura del texto; b) actividad integral a partir de la estructura del texto; y c) trabajo sobre aspectos gramaticales: tiempos verbales, marcadores textuales y conectores.
- El aspecto que se desea modificar tiene que ver con la relación actual que existe entre el tiempo y el número de alumnos, especialmente durante la etapa de revisión de textos.
- Las más exitosas se relacionan con dos aspectos: a) con la instrucción (son exitosas en la medida en que la instrucción ha sido bien explicada); y b) con el tipo de texto, que en este caso es el narrativo, en concreto, las leyendas, por su aspecto lúdico.
- Su finalidad es esencialmente la de ser un apoyo para el desarrollo cognitivo: se escribe para aprender a comunicar lo que se piensa y lo que se siente, pero también para que el resto pueda entendernos.

Nivel 6º:

CATEGORÍA I: CONSIGNAS (Preguntas 1 a 6).

RESUMEN CATEGORÍA I:

Consignas:

- Son eficaces e importantes solo en la medida en que permiten obtener el producto deseado, pero también si suscitan el interés de los niños durante el

proceso de la escritura, es decir, si permiten que ellos formulen sus propias preguntas.

- Apoyan actividades de escritura que han sido planificadas esencialmente a partir del libro de texto que entrega el Ministerio de Educación de Chile. Sin embargo, esos textos y esas actividades se adaptan a las experiencias personales que los niños hayan podido experimentar.
- Su aplicación en el desarrollo de actividades de escritura considera teorías relacionadas con: a) las estrategias de comprensión lectora, propuestas por Isabel Solé; b) la construcción de los aprendizajes; y c) la metacognición y los aprendizajes.
- Su utilidad se relaciona con: a) ser un elemento reiterativo que guía el proceso de la escritura; y b) potenciar que los alumnos formulen sus propias preguntas durante el proceso.
- Facilitan el rol del profesor en cuanto a dirigir y acompañar a los alumnos en el proceso de la escritura (vista como producto y como testimonio de experiencias personales).
- Guían la actividad de escritura que centra su importancia en: a) dar una oportunidad a los alumnos para que produzcan distintos tipos de texto; y b) que los alumnos se expresen creativamente, es decir, que vean la escritura como un testimonio compartido que registra sus experiencias personales.

CATEGORÍA II: ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

2.1. Alumnos (Preguntas 7 a 10).

RESUMEN CATEGORÍA 2.1:

Alumnos: Frente a las tareas de escritura, los alumnos:

- Presentan los siguientes problemas a la hora de desarrollar tareas de escritura: a) impulsividad; y b) poca capacidad para reflexionar sobre los logros y los problemas que surgen al escribir.

- Su buen desempeño en tareas de escritura se explica principalmente por dos causas: a) la motivación que entrega el profesor, especialmente cuando da la instrucción de la actividad; y b) los intereses y aptitudes de los propios estudiantes al servicio de las demandas de la actividad.
- El rol que desempeñan es siempre el de protagonistas: son ellos quienes crean sus textos guiados por el profesor y siguiendo distintas etapas.
- Sus principales fallos tienen que ver con: a) la falta de reflexión para corregir sus propios escritos; y b) dificultades para trabajar, reconocer y construir la estructura de un texto.

2.2. Textos (Preguntas 11 a 13).

RESUMEN CATEGORÍA 2.2:

Textos: En relación con la variable texto se tiene que:

- El elemento más importante para los docentes en la producción escrita de sus alumnos es que estos aparezcan como testimonio de las experiencias de vida y de los conocimientos previos de los alumnos a fin de que sean ellos mismos quienes den un orden y una intención personal a los textos que puedan crear.
- Respecto al tipo de texto que más se produce en clase, se tiene que no hay textos predominantes. Lo que interesa es el análisis continuado de distintos tipos de textos a lo largo del año.
- Lo que más se lee en este nivel son textos narrativos, especialmente de misterio, tanto por lectura mensual, como por motivación personal.

2.3. Actividades (Preguntas 14 a 17).

RESUMEN CATEGORÍA 2.3:

Actividades:

- Las actividades más comunes son aquellas que han sido programadas por el libro de texto otorgado por el Ministerio de Educación de Chile y el libro de apoyo que refuerza las estrategias de comprensión lectora. Sin embargo, también aparecen en la evaluación (pruebas de desarrollo) y de tipo lúdico.
- Los cambios propuestos en este nivel apuntan a los siguientes elementos: a) cambios de metodología de trabajo (trabajo por proyectos que impliquen seguir diferentes etapas); y b) cambios en la forma de presentar los escritos y de corregirlos (más tiempo para la reflexión sobre el proceso de creación y autonomía y control en el proceso es decir, reconocer el proceso como algo personal y que depende de la propia voluntad).
- Las más exitosas son aquellas que implican un elemento lúdico, en especial aquellas que implican resolver misterios y pasar por diferentes etapas.
- Su finalidad tiene que ver con el dar a conocer una amplia variedad de tipos de texto, así como la de registrar experiencias personales.

Nivel 8º:

CATEGORÍA I: CONSIGNAS (Preguntas 1 a 6).

RESUMEN CATEGORÍA I:

Consignas:

- Son eficaces si permiten resolver las dudas de los alumnos y si permiten que sean ellos mismos quienes expongan sus propias preguntas.
- Apoyan actividades de escritura que han sido planificadas según un orden anual de los contenidos que contempla los intereses de los alumnos. Además, dicha planificación considera la escritura como un espacio para el ejercicio, es decir, una instancia que permite a los alumnos ensayar y reconocer distintos tipos de estructura textual y también como medio que refuerce su propia confianza.

- Para su desarrollo, no hay teorías enunciadas. Lo que importa es que los alumnos se acerquen a una amplia gama de textos que les sirvan de modelo para la producción y el análisis textual.
- Son útiles en la medida en que permiten conseguir el producto o la conducta esperados.
- Permiten que el docente asuma los siguientes roles en el desarrollo de las actividades de escritura: a) motivador; b) instructor; y c) quien acompaña en el proceso de escritura para corregir y hacer ver los errores de los alumnos.
- Guían la actividad de escritura que tiene como finalidad: a) formar parte de actividades cotidianas que permitan controlar si un contenido fue comprendido o no; y b) ser recursos que están presentes en la evaluación de la lectura mensual (respuestas de desarrollo).

CATEGORÍA II: ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

2.1. Alumnos (Preguntas 7 a 10).

RESUMEN CATEGORÍA 2.1:

Alumnos: Frente a las tareas de escritura, los alumnos:

- Consiguen en gran medida los objetivos propuestos por el profesor en las actividades de escritura. No obstante, aquellos alumnos que no lo hacen, se ven afectados por una falta de motivación o voluntad para desarrollo de trabajo personal.
- Su buen desempeño en tareas de escritura se explica a partir de los siguientes factores: a) una motivación intrínseca (relación con los intereses y logros de los alumnos); y b) una motivación por parte del profesor desde que da la instrucción, pasando por el proceso y hasta llegar al producto.
- El rol que desempeñan los alumnos es el de protagonistas, es decir, el de sujetos que aplican una serie de conocimientos previos (experiencias personales, creatividad e imaginación), regidos siempre por la motivación

- Los fallos más comunes tienen que ver con a) ortografía, especialmente, acentual; y b) la falta de coherencia de sus textos (poca relación entre las ideas que los componen).

2.2. Textos (Preguntas 11 a 13).

RESUMEN CATEGORÍA 2.2:

Textos: En relación con la variable texto, se tiene que:

- El elemento que más valoran los docentes en la producción escrita de sus alumnos tiene que ver con: a) conseguir un texto que se ajuste a las instrucciones dadas; b) que se obtenga un texto con una estructura definida según su tipología; y c) que los alumnos se sientan satisfechos con el trabajo desarrollado.
- El tipo más producido en clases es el narrativo, ya que es un texto que permite dar a conocer experiencias personales.
- El tipo de texto que más se lee es el narrativo, especialmente aquellos que tengan una temática de ficción y vivencial.

2.3. Actividades (Preguntas 14 a 17).

RESUMEN CATEGORÍA 2.3:

Actividades:

- Las actividades más comunes de escritura son aquéllas que han sido programadas por el libro de texto y que acercan a los alumnos a una amplia gama de textos.
- Los aspectos que modificarían los docentes respecto a la forma de desarrollar actividades de escritura tiene que ver con los siguientes elementos: a) controlar el influjo que factores externos (uso de tecnología) tienen sobre la forma habitual de escritura de los alumnos; y b) impulsar nuevas formas de

motivar hacia la lectura como medio para potenciar un mejor desempeño en la escritura.

- Las de mayor éxito o las que tienen una mejor acogida por parte de los alumnos son aquellas relacionadas con la producción de textos narrativos, especialmente cuentos con temática libre.
- Su finalidad tiene que ver con: a) el desarrollo de competencias para la vida y para la enseñanza media; y b) ser un medio que permita a los alumnos diferenciar las estructuras de los textos.

3.4.1.1.2. Pensamiento de los alumnos (Aplicación de entrevista).

b) Análisis del protocolo aplicado a los alumnos.

Para el análisis de las entrevistas de los alumnos se sigue el procedimiento anterior: se transcriben las respuestas dadas a cada una de las preguntas y, posteriormente, se presenta un resumen agrupado por categorías del cuestionario.

Nivel: 4º

CATEGORÍA I: CONSIGNAS.

Pregunta nº 1: ¿Cuándo consideras que está bien la explicación que tu profesor te da al momento de hacer tareas de escritura?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Da pistas, aclara dudas y explica.	<i>Todos los días, cuando ella nos hace clases, yo digo que está bien, porque nosotros le entendemos su letra cuando ella nos dice que tenemos que escribir algo y ella lo escribe en la pizarra (Constanza).</i> <i>Porque siempre nos pregunta dudas, también porque en las actividades nos dice: "miren, en este libro sale tal cosa", y lo que tienen que escribir y todo eso... (Alonso).</i>

	<i>Escribe en la pizarra, lo explica bien de la pizarra y de ahí lo entiende bien todo el curso. (Gabriela).</i>
2. Permite que los alumnos sigan sus propios pasos.	<i>Que a veces, nos da tareas de inventar un cuento o una leyenda. ¡Lo que nosotros queramos! Y nos da opción de si queremos inventar más cosas. (Cristóbal).</i>

Tabla nº 58: Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 1.

La consigna es eficaz si:

- Se escribe en la pizarra con buena letra.
- Permite que todos los niños del curso comprendan bien.
- Permite aclarar dudas.
- Da espacio para que los propios alumnos inventen sus historias.

Palabras clave: aclarar dudas, escribir en la pizarra; dar espacio para inventar historias propias.

Pregunta nº 2: ¿Crees que son importantes las tareas de escritura? ¿Por qué?

	Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
SÍ, son importantes.	1. Contenidos: palabras nuevas, escribir mejor, no equivocarse, tener buena letra y aprender a usar las palabras.	<i>¡Sí! Porque me enseñan más de otras palabras, me enseñan a escribir mejor, y eso (Constanza).</i> <i>A aprender más palabras y a no equivocarme en ellas. (Gabriela).</i>
	2. Utilidad: herramienta que se utilizará cuando uno sea mayor, para aprender más o explicar mejor.	<i>También, para poder ser alguien cuando uno sea grande... (Constanza).</i> <i>Sí, porque uno puede aprender más cosas sobre los textos, a escribir mejor y también para expresar sus ideas. (Alonso).</i> <i>¡Sí! Porque nos ayudan a aprender más y también nos ayuda a explicar mejor (Cristóbal).</i>

Tabla nº 59: Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 2.

Las tareas de escritura son importantes porque:

- Ayudan a adquirir nuevos contenidos relacionados con el lenguaje: palabras nuevas, ortografía, buena letra o utilizar las palabras.

- Son útiles como una herramienta que ayudará a los alumnos cuando sean mayores, para aprender más y para explicarse mejor.

Palabras clave: mejorar letra y lenguaje; herramienta para desarrollo de la madurez.

CATEGORÍA II: ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

2.1. Alumnos.

Pregunta nº 3: ¿Crees que logras buenos resultados cuando escribes un texto? ¿Por qué?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Ocasionalmente: debido a errores ortográficos, prisa al escribir o por no tener bien la estructura del texto.	<i>Porque a veces me equivoco, por ejemplo, si es con "s", yo la escribo con "c", o, a veces las escribo con "b larga" y es con "v corta" y también porque a veces escribo las palabras al "lote" cuando estoy muy apurada... (Constanza).</i> <i>Porque, a veces, ocupo mal los puntos, las comas, las faltas de ortografía y también, a veces, no tengo la estructura completa del texto que hago. ¡Y eso! (Gabriela).</i>
2. Sí: porque se sienten motivados, porque les gusta escribir o pueden escribir más.	<i>¡Sí! Porque a veces, lo escribo bien y cuando, también puedo, puedo escribir más si quiero. También porque a mí a veces, también me gusta escribir. (Cristóbal).</i>
3. No: debido a errores ortográficos y dificultades para expresar lo que se desea.	<i>No mucho, porque tengo muchas faltas de ortografía.</i> <i>E.: ¿Cómo, por ejemplo?</i> <i>Siempre, cuando escribo y me revisan, la profesora me encuentra errores y me dice que arregle las palabras, me equivoco con el uso de la "s" y de la "c". ¡Eso!</i> <i>Y también, porque no puedo expresar también las ideas. Soy malo para expresar. (Alonso).</i>

Tabla nº 60: Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 3.

Buen desempeño en tareas de escritura:

Ocasionalmente: errores ortográficos, prisa al escribir, o no tener bien la estructura del texto.

Sí: motivación personal.

No: errores ortográficos y dificultades para expresar las ideas.

Palabras clave: ortografía, estructura textual y motivación.

Pregunta nº 4: Cuando redactas bien un texto ¿a qué crees que se debe?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Ayudas externas: uso del diccionario o guía de la profesora.	<i>Porque pienso, y, si no entiendo una palabra, le voy a preguntar a la profesora Cecilia que si está bien la palabra escrita. También, porque la profesora Cecilia me ayuda a mí a saber las palabras. (Constanza).</i>
2. Buen producto: sin faltas, con las ideas bien pensadas y con buena presentación y estructura.	<i>Porque no tuve tantas faltas de ortografía, pensé bien las ideas, no tuve borrones, no arrugué la hoja... (Alonso). Porque no hago faltas de ortografía, tengo toda la estructura y ocupo bien las comas y los puntos. (Gabriela). A que no tuve faltas de ortografía, a que no tuve manchas por borrar con goma. Que tuve todo correcto, que no me faltaron mayúsculas y eso. (Cristóbal).</i>

Tabla nº 61: Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 4.

La escritura es eficaz si:

- Se reciben ayudas externas para su desarrollo.
- Se obtiene un buen producto: sin faltas, con las ideas bien pensadas y con una estructura correcta.

Palabras clave: ayudas externas, guía del profesor, estructura textual, faltas de ortografía e ilación entre las ideas.

Pregunta nº 5: Cuando escribes un texto en clase ¿Qué sueles hacer? ¿Cómo participas?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Exponer de forma clara y ayudar a los compañeros.	<p><i>Levantando la mano... diciendo las palabras claras...</i></p> <p><i>E.: ¿Trabajas sola, trabajas con una compañera...?</i></p> <p><i>A veces, trabajo con mi compañera, otro, trabajo solo. A veces comparto las palabras con mi compañero, porque mi compañero, casi no escribe nada. (Constanza).</i></p> <p><i>Participo haciendo los textos y ayudando a mis compañeras. (Gabriela).</i></p>
2. Preguntar dudas, consultar el diccionario o leer el texto en voz alta.	<p><i>Preguntando dudas a la profesora. También, a ver, preguntándole palabras que yo no sepa para escribir mejor el texto y leerlo en voz alta a veces. (Alonso).</i></p>
3. Pensar en el tipo de texto y hacerlo por etapas.	<p><i>Es que primero, nos imaginamos qué vamos a escribir y después los escribimos así nomás y si uno se equivoca, lo hace otra vez.</i></p> <p><i>También, a veces ella nos pasa hojas para hacer el borrador y después lo ponemos en el cuaderno. (Gabriela).</i></p> <p><i>Primero pienso cómo lo voy a escribir: cuál va a ser el título, si va a ser una carta, la fecha, el saludo, después hago el cuerpo y el final. (Cristóbal).</i></p>

Tabla nº 62: Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 5.

Para escribir un texto es necesario:

- Pensar en la estructura del texto y escribirlo por etapas.
- Trabajar con los compañeros y ayudarlos.
- Aclarar las dudas a través de la ayuda del profesor o el diccionario.

Palabras clave: trabajo por etapas, estructura textual; trabajo en equipo.

Pregunta nº 6: ¿Cuáles son los fallos más comunes, que según tu opinión, aparecen en tus escritos?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Ortografía.	<p><i>Me equivoco más, por ejemplo, en lo que le dije delante: que si pongo si eran con “s”, era con “c” y escribo con “s”. (Constanza).</i></p> <p><i>La ortografía: ¡qué equivoco demasiado!</i></p> <p><i>E.: ¿Y qué cosas de la ortografía? ¿Siempre la confusión entre “s” y “c”?</i></p> <p><i>¡Sí! Y de la “b”, el uso más de la “b” y esas cosas. (Alonso).</i></p> <p><i>Las faltas de ortografía y... jeso no más!</i></p> <p><i>E.: ¿Faltas de ortografía cómo cuáles?</i></p> <p><i>Por ejemplo, faltas de ortografía entre la “s” y la “c” y la “b larga” y la “v corta”. (Gabriela)</i></p> <p><i>Las faltas de ortografía, a veces, las mayúsculas, los puntos aparte, las comas y las tildes. (Cristóbal).</i></p>
2. Presentación: borrones.	<p><i>¡Ya! Los borrones, porque marco mucho el lápiz. (Alonso).</i></p>

Tabla nº 63: Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 6.

Problemas comunes:

- Faltas de ortografía: literal y acentual.
- Presentación.

Palabras clave: ortografía y presentación.

2.2. Textos.

Pregunta nº 7: ¿Cuál es el elemento más importante para ti cuando escribes un texto?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Pensar en el significado de las palabras.	<p><i>Pensar y saber lo que estoy escribiendo... Aprender las palabras para poder escribir el cuento...y no escribir otra palabra que no tenga nada que ver. (Constanza).</i></p>
2. Explicar bien la idea global del texto.	<p><i>¿Cómo se llama? Explicar bien las ideas: tener la idea global, así, bien explicada. (Alonso).</i></p>

3. Que tenga la estructura apropiada.	<p><i>Que tenga toda la estructura...</i></p> <p><i>E.: ¡Ya! ¿A qué se refiere eso?</i></p> <p><i>Que tenga el comienzo, el desarrollo y el final... (Gabriela).</i></p> <p><i>Escribir bien la estructura.</i></p> <p><i>E.: ¡Ya! ¿A qué se refiere con la estructura?</i></p> <p><i>Escribir lo que se corresponde y que no quede solo el título y el final. (Cristóbal).</i></p>
4. No tener faltas de ortografía.	<p><i>No tener faltas de ortografía. (Alonso; Cristóbal).</i></p>

Tabla nº 64: Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 7.

Elementos importantes:

- Estructura apropiada.
- Palabras adecuadas al contenido.
- Explicar idea global.
- No tener faltas de ortografía.

Palabras clave: estructura textual, idea global, significado de las palabras y ortografía.

Pregunta nº 8: ¿Qué tipo de texto es el que más se escribe en tu clase?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Textos literarios y no literarios.	<p><i>Emm... cuáles son los textos para aprender por ejemplo, qué es un cuento, un cómic, una leyenda. Para ver si son textos literarios o no literarios.</i></p> <p><i>Lo que más escribimos es lo que le dije y cuentos y noticias. (Constanza).</i></p> <p><i>¡Historias! Historias y noticias. Esos son los dos textos. Porque los otros, los vemos de pasadita, así nomás. (Alonso).</i></p> <p><i>¡Ah! Ahora se escriben las leyendas, los cuentos, noticias. Porque ahora, porque depende de qué estamos aprendiendo a escribir, porque ocupamos mucho tiempo para escribir, entonces, ocupamos todos los días, un texto. (Gabriela).</i></p> <p><i>¡Los cuentos! Porque la profesora nos los da y nos ayuda a aprender cuáles son y cómo comprenderlos. (Cristóbal).</i></p>

Tabla nº 65: Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 8.

Actividades de escritura recurrentes:

- Textos literarios: leyendas, cuentos e historias.
- Textos no literarios: noticias.

Palabras clave: textos literarios y no literarios.

Pregunta nº 9: ¿Qué tipo de textos sueles leer en clase?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Textos literarios y no literarios.	<p><i>Ahora vamos en las leyendas y en las noticias.</i></p> <p><i>E.: Pero lo que más crees que se lee en cuarto son leyendas, ¿no?</i></p> <p><i>¡Sí! (Constanza).</i></p> <p><i>Historias que cada compañero inventa cuando tenemos que... y narraciones de los libros.</i></p> <p><i>E.: Es decir, siempre narraciones.</i></p> <p><i>¡Sí! Y leyendas, cuando las tenemos que ver. (Alonso).</i></p> <p><i>Se leen más leyendas, noticias, cuentos. ¡De todo! (Gabriela).</i></p> <p><i>Los cuentos y leyendas. ¡Ah! Y también noticias. A veces leemos también biografías, pero no es siempre. (Cristóbal).</i></p>

Tabla nº 66: Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 9.

Textos más leídos en clase:

- Textos literarios: leyendas, cuentos e historias.
- Textos no literarios: noticias y biografías.

Palabras clave: textos literarios (narraciones) y textos no literarios.

2.3. Actividades.

Pregunta nº 10: ¿Qué tipo de actividades de escritura suele realizar tu profesor en clases?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Textos literarios y no literarios.	<p><i>Ella nos enseña cuáles son los tipos de texto, pero ahora casi ya no hacemos, escribir en un cuaderno chico la escritura.</i></p> <p><i>E.: ¡Ya! ¿Y qué hacen? En tu curso, ¿Qué haces tú? ¿Qué tipo de actividades?</i></p> <p><i>La profe nos hace escribir cuentos, escribir, a veces, noticias, y a veces nos hacen que tenemos que buscar una leyenda y de ahí sacar las ideas de una leyenda que tenemos que fabricar nosotros. (Constanza).</i></p> <p><i>Redactar textos...</i></p> <p><i>E.: ¿Qué tipo de textos?</i></p> <p><i>Principalmente narraciones y, a veces, anécdotas.</i></p> <p><i>E.: ¿Pero siempre en el libro de texto, en el cuaderno o dónde?</i></p> <p><i>¡En el cuaderno!</i></p> <p><i>E.: ¡Ya! Entonces ustedes lo escriben y ella lo corrige.</i></p> <p><i>¡Sí! , se lo vamos a mostrar y ella lo revisa y lo lee.</i></p> <p><i>E.: ¿Y después ustedes lo leen en voz alta?</i></p> <p><i>A veces lo leemos en voz alta. (Alonso).</i></p> <p><i>A veces, nos hace escribir textos, como, por ejemplo, la noticia o la leyenda o cuentos. Y también nos hace leer cuentos o cualquier tipo de texto y después nos hace responder preguntas. (Gabriela).</i></p> <p><i>A veces, nos hace escribir biografías que están en los libros, cuentos, leyendas, noticias ¡y eso! (Cristóbal).</i></p>

Tabla nº 67: Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 10.

Actividades más comunes propuestas por los profesores:

- Creación de textos literarios: cuentos y leyendas.
- Creación de textos no literarios: noticias y biografías.

Palabras clave: textos literarios y no literarios.

Pregunta nº 11: ¿Qué cambiarías tú en la forma de desarrollar actividades de escritura en la sala de clases?

	Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
Sí, cambiaría algo.	1. Cantidad y variedad en los ejercicios.	<i>Por ejemplo, no hacer tantas tareas de escribir leyendas o cuentos, porque, a veces no llegan siempre las ideas de... poder hacer el cuento. (Constanza).</i>
	2. Formas de trabajo.	<i>Que lo hiciéramos más compartido con compañeros, así, diciéndonos las ideas. ¡Esas cosas! ¡Trabajar en grupo!</i> <i>E.: ¡Ya! , trabajar en grupo, ¿Qué más?</i> <i>Y darnos así, como las ideas y esas cosas...</i> <i>E.: ¿Es decir, ayudarse?</i> <i>¡Sí, ayudarse entre los compañeros! (Alonso).</i>
	3. Aplicar metodología empleada en clases en el momento de la evaluación.	<i>Podríamos, primero, cuando hacemos una prueba y hay que escribir un cuento o cualquier tipo de texto, que nos pase una hoja para hacer el borrador, y, después, ir a hacer la real. (Gabriela).</i>
No, no cambiaría algo.	1. Satisfacción en la metodología aplicada.	<i>¡Nada! Porque es todo bueno como lo hacen.</i> <i>E.: ¡Ya! ¡Cuéntenos por qué cree que es bueno!</i> <i>Porque si sacáramos cosas, aprenderíamos un poco menos.</i> <i>E.: ¿Y por qué está bien lo que están haciendo con la tía* Cecilia?</i> <i>Porque podemos saber nuevas palabras, como escribir nuevos cuentos, conocer más leyendas, biografías... (Cristóbal).</i>

Tabla nº 68: Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 11.

*Forma coloquial de los alumnos para llamar a los maestros: tío; tía.

Cambios en la forma de desarrollar actividades de escritura:

- Cantidad y variedad en los tipos de textos que se escriben en clase.
- Formas de trabajo con los compañeros.
- Aplicación de una metodología similar durante todo el proceso de la creación de los textos.

Palabras clave: metodología, formas de trabajo grupal y cantidad y variedad en la producción.

Pregunta nº 12: ¿Cuáles son las actividades de escritura que según tú tienen más éxito en tu clase de lengua?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Textos literarios: narraciones.	<p><i>Yo creo que, es más que nada, escribir cuentos, y de los cuentos que están en nuestro libro, sacar ideas de ahí. (Constanza).</i></p> <p><i>Narraciones, historias y redactar anécdotas. Porque, narrar historias es como divertido, porque uno puede expresarse, así, con cuentos y anécdotas, redactar anécdotas, porque uno puede hacer cosas chistosas que a uno le han pasado. (Alonso).</i></p> <p><i>Escribir cuentos y leyendas. ¡Eso nada más! (Gabriela).</i></p> <p><i>Cuentos que ellos puedan inventar, a veces leyendas, y muchas veces, cuando escriben cuentos, a veces dibujan y eso les gusta. (Cristóbal).</i></p>

Tabla nº 69: Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 12.

Actividades de escritura con mejor acogida:

- Textos literarios: narraciones (cuentos, historias y leyendas).

Palabras clave: narraciones.

Pregunta nº 13: ¿Para qué crees que se escribe en tu clase de lengua?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Aprender nuevas palabras y utilizarlas.	<i>Para poder aprender más sobre las palabras y para aprender a escribir mejor... para aprender nuevas palabras. (Constanza).</i>
2. Escribir mejor.	<p><i>Para aprender nuevas palabras, para escribir bien y aprender a redactar mejor textos. (Alonso).</i></p> <p><i>Para mejorar las palabras, para aprender a ocuparlas y aprender a hacer un texto como eso. (Gabriela).</i></p> <p><i>Para aprender cómo escribir las palabras y que no tengamos muchos errores ¡y eso! (Cristóbal).</i></p>

Tabla nº 70: Respuesta a entrevista, alumnos 4º, pregunta nº 13.

Finalidades de la escritura en clases:

- Aprender palabras nuevas y las formas de usarlas.
- Escribir mejor.

Palabras clave: lenguaje: uso y manejo.

Nivel: 6º

CATEGORÍA I: CONSIGNAS.

Pregunta nº 1: ¿Cuándo consideras que está bien la explicación que tu profesor te da al momento de hacer tareas de escritura?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Da ejemplos y guía el proceso.	<p><i>A ver, primero, yo creo que lo haría bien, porque primero nos da como un ejemplo y nos va explicando. Nosotros los hacemos y nos va diciendo si está bien o mal y nos dice qué hay que corregir y qué no hay que corregir. Y a veces... ¡explica bien el profe, más que nada!</i></p> <p><i>Y a veces, por ejemplo, nos dice..., escribe harto y nos va explicando por partes cada cosa. Entonces, así nos queda más claro a nosotros. (Renato).</i></p> <p><i>Porque, a veces, cuando el profesor estamos viendo ciertos tipos de textos, informativos y todo eso, nos mostraba noticias y también él a veces cuenta historias, historias así que nosotros la vamos analizando y después nos dice que nosotros hagamos la actividad y que eso se refería lo que teníamos que hacer, entonces así, siempre nos va mostrando con ejemplos cotidianos, entonces lo cual es muy bueno y muy común. (Cristián).</i></p>
2. Ayuda a controlar el orden de la clase.	<p><i>O sea, cuando él da una lección de escritura, igual, lo hace bien alto para que todos entiendan. Siempre se fija en los que están más desordenados, así y se acerca a ellos y comienza a explicar a su lado para que ellos entiendan.</i></p> <p><i>E.: ¿Y qué hace para que entiendan?</i></p> <p><i>O sea, les llama la atención, cambia de puesto a los que están muy desordenados a una parte más adelante para que puedan obtener mejor la información y para que puedan verlos mejor y observarlos. (José M.).</i></p> <p><i>Digo que siempre quedaría bien, pero el problema es que, a veces, como estamos conversando, no entendemos. Porque a veces, ahí, los compañeros nos vamos enredando y ahí estamos conversando. (Cristián).</i></p>
3. Da espacio para formular preguntas por parte de los alumnos.	<p><i>Es que, normalmente, algunas personas están hablando y el profe Luis los hace callar y lo vuelve a explicar todo. De ahí, la mayoría del curso entiende, y las personas que no entendieron, le preguntan a otros compañeros si entendieron y esos compañeros, les explican. (Nicolás).</i></p>

Tabla nº 71: Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 1.

La consigna es eficaz si:

- Guía y da ejemplos durante el proceso de escritura.
- Permite controlar la disciplina durante el proceso de escritura.
- Da espacio para formular preguntas por parte de los alumnos.

Palabras clave: guía, ejemplos, control de disciplina y espacio para preguntas.

Pregunta nº 2: ¿Crees que son importantes las tareas de escritura? ¿Por qué?

	Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
Sí, son importantes.	1. Ayudan a escribir mejor: mejorar ortografía y letra.	<i>¡Sí!, porque ayudan a la ortografía, la buena letra y ayudan a aprender nuevas palabras y ayudan a usar el diccionario. (Nicolás).</i>
	2. Ayudan a tener más imaginación.	<i>Yo creo que son importantes porque nos ayudan a mejorar la imaginación, ideas, opiniones, etc. ¡Todo lo que podemos argumentar y poner a más! (José M.).</i>
	3. Ayudan como herramienta del desarrollo.	<i>Sí, porque si no haríamos esas tareas, no sabríamos escribir mejor o hacer más redacciones o todo lo que nos favoreciera de aquí en adelante. También porque si no nos hicieran esos ejercicios en Lenguaje o en distintos, no tendría como sentido hacer oraciones o párrafos o toda esa escritura. (Renato).</i> <i>Sí, porque con ellas nos podemos expresar para toda la vida, aprendemos, además y sin ellas, cuando grandes, nos costaría demasiado, porque, en general, si uno no se sabe comunicar bien, está fuera. En general. (Cristián).</i>

Tabla nº 72: Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 2.

Las tareas de escritura son importantes porque:

- Ayudan a escribir mejor: afianzar la ortografía y la caligrafía.
- Desarrollan la imaginación.
- Servirán como herramientas para la madurez.

Palabras clave: ortografía, imaginación y desarrollo cognitivo.

CATEGORÍA II: ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

2.1. Alumnos.

Pregunta nº 3: ¿Crees que logras buenos resultados cuando escribes un texto? ¿Por qué?

	Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
Sí	1. Disposición personal: imaginación, concentración e intención.	<p><i>Es que generalmente, en todos los textos, tengo como harta imaginación pa' hacerlo y como que me concentro solo en eso. ¡No me concentro en otra cosa que está pasando!</i></p> <p><i>¡A parte, me gusta hacer textos, a mí, inventarlos! Entonces, lo que me gusta lo hago así con mayor facilidad. (Renato).</i></p> <p><i>Sí, yo creo que tengo buenos resultados porque, yo cuando redacto, yo trato de poner la mayor imaginación, opiniones o argumentos posibles y al final trato de que tenga todo sentido y de armarlo bien.</i></p> <p><i>E.: A parte de eso, ¿por qué cree que logra buenos resultados?</i></p> <p><i>Porque yo trato de armarlo bien, todo, así, trato de que las ideas no queden en una sola parte. Que tenga hartas ideas diferentes para que puedan entender todo lo que yo quiero decir. (José M.).</i></p> <p><i>¡Sí! Primero, me concentro, pero hay problemas a veces como mi ortografía y así, para conectar ideas. Esos son como mis mayores problemas. Pero, igual encuentro que está bien. Sé que igual lo hago bien. (Cristián).</i></p>
	2. Se recibe ayuda de otros.	<p><i>¡Sí! Porque normalmente, mi papá me felicita porque estoy mejorando la letra y como tengo dos hermanos, mis dos hermanos no tienen buena ortografía y yo, de repente, los ayudo y les corrijo algunas palabras que escriben mal en la ortografía. (Nicolás).</i></p>

Tabla nº 73: Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 3.

Buen desempeño en tareas de escritura:

Sí:

- Existe predisposición hacia el trabajo.
- Se recibe ayuda de otra persona.

Palabras clave: motivación, intención y ayuda externa.

Pregunta nº 4: Cuando redactas bien un texto ¿a qué crees que se debe?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Verificar existencia de una estructura definida.	<i>O sea, lo primero que yo reviso, es que separe por las partes: el epígrafe, el titular, el cuerpo y después voy viendo palabras a ver si le falta alguna corrección si está mal escrita y después lo leo, a ver si tiene sentido y ahí veo si está bien o si tengo que mejorar algo. (Renato).</i>
2. Revisión de faltas y de conexión entre las ideas.	<p><i>Porque se puede leer bien, se entiende, tiene ideas buenas que se entienden una con otra y creo que, normalmente, me esfuerzo mucho por mi trabajo. (Nicolás).</i></p> <p><i>Porque cuando hago un texto, siempre me fijo en la parte donde hay más letras: ¡en el cuerpo! Me fijo en todas las ideas que hice y me fijo que sí, que está bien, que puede tener una buena calificación por el profesor y me imagino que está bien.</i></p> <p><i>E.: ¿Por qué más?</i></p> <p><i>Porque le pongo hartas ideas, hartas ideas y argumentos. Y también yo creo que poniendo eso, está bien opinado, está bien ideado, con imaginación y creo que es un buen texto. (José M.).</i></p> <p><i>Primero, porque yo reviso igual, la ortografía un poco, también reviso el orden de las ideas, también reviso, obvio, la letra y reviso la puntuación: comas, puntos, mayúsculas también y me voy fijando en eso principalmente. (Cristián).</i></p>
3. Verificar si se comunica lo que se esperaba	<i>¡Ah! y también que exprese lo que yo pensaba. (Cristián).</i>

Tabla nº 74: Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 4.

La escritura es eficaz si:

- Se verifica si se consigue una estructura textual específica.
- Se revisa la conexión de las ideas y las faltas de ortografía.
- Se comunica lo que se esperaba.

Palabras clave: estructura textual, conexión de ideas, ortografía y contenido.

Pregunta nº 5: Cuando escribes un texto en clase ¿Qué sueles hacer? ¿Cómo participas?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Planificar y pensar en lo que se va a escribir.	<p><i>A ver, primero, a veces, cuando nos ponen una planificación, subrayo el texto y después voy poniendo tal cosa en el párrafo que voy a poner, tal cosa en el segundo que voy a poner y después lo armo según la planificación y me queda como un texto. ¡Depende! Planificando y por parte, viéndolo: cuando hay un título, un epígrafe... (Renato).</i></p> <p><i>Yo normalmente, pienso en lo que voy a escribir en el texto, me imagino lo que voy a escribir. Después como ya... me imagino cómo el texto está escrito, me preocupo de la buena letra, de las ideas y como tengo mucha imaginación, me gusta imaginar lo que voy a escribir en el texto. (Nicolás).</i></p> <p><i>Yo primero me ideo todo en la cabeza; lo armo todo: el primer párrafo, el segundo párrafo, el tercero, ¡todo! El cuerpo... ¡Ya! Después, me imagino el título. Después me imagino lo que voy a poner al principio, cómo voy a comenzar, cómo voy a terminar y después lo escribo, voy poniendo idas a medida que lo voy escribiendo. Y trato de ser lo más imaginativo y trato de poner muchos argumentos y opiniones. Y también, pongo algunos hechos que he vivido o algunas cosas que he visto. (José M.).</i></p> <p><i>A ver, depende. Si nos dan un tema, ya, yo voy haciendo las ideas del tema, así en mi cabeza. Entonces, voy planificando y antes de escribir algo, lo pienso antes. Entonces, cuando ya estoy seguro, ahí, voy conectando todas las ideas y las voy poniendo, pero siempre pensando antes de hacerlo. (Cristián).</i></p>
2. Comentar y exponer texto a otros.	<p><i>Yo participo intentando dar mi opinión sobre lo que yo siento. También publicar mi texto sobre lo que yo hice y decirlo a mis compañeros oralmente. Es decir, yo participo haciendo algo entretenido y también ayudando a los compañeros como los que están alrededor mío. (José M).</i></p>

Tabla nº 75: Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 5.

Para escribir un texto es necesario:

- Planificar y pensar en el contenido antes de comenzar.
- Comentar y compartir el contenido con el resto de la clase.

Palabras clave: planificación, conexión de ideas y comentario de textos en clases.

Pregunta nº 6: ¿Cuáles son los fallos más comunes, que según tu opinión aparecen en tus escritos?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Ortografía.	<p><i>A veces, se me olvida poner el acento, en algunas palabras, o, si no, a veces pongo mal la coma o cosas así. Y una, pero muy pocas veces, se me olvida poner una mayúscula. (Renato).</i></p> <p><i>A ver, yo creo que mis errores... algunas veces, escribo rápido y me olvido de ponerle la rayita a la "t" o de ponerle el puntito a la "i".</i></p> <p><i>Otra cosa que siempre me pasa es que pongo hartas comas. De todo texto, pongo tres puntos y diez comas. Pongo comas, pero creo que igual a veces es un exceso (José M.).</i></p> <p><i>Así, como errores de ortografía: que no pongo los acentos, en vez de "b larga", a veces pongo "v corta" o viceversa. (Cristián).</i></p>
2. Falta de coherencia de las ideas.	<p><i>No sé, algunas veces que respondo y se me confunden las palabras, pero como al leerlas, también se me confunden, entonces, está como mal hecha la respuesta. Como que pongo unas palabras antes y otras después y tendría que ser al revés. (Renato).</i></p> <p><i>Que, de repente, pongo una idea y después cambio de idea como al tiro y no se entiende mucho. (Nicolás).</i></p> <p><i>y también, que veces pongo una idea y después la repito para complementar y creo que no es muy sensato, o sea...: repetir, repetir, ¡no sé! No es muy imaginativo para poner. (José M.).</i></p> <p><i>Y con eso de hilar las ideas es porque a veces me confundo con las ideas que ya tenía pensadas en la mente y las pongo de diferente manera, que es lo que me pasa. (Cristián).</i></p>
3. Presentación irregular: borrones.	<p><i>No sé: a mí me gusta escribir con lápiz pasta y de repente, me equivoco y uso mucho corrector, de repente, en algunas cosas. (Nicolás).</i></p>

Tabla nº 76: Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 6.

Problemas comunes:

- Ortografía: acentual, literal y puntual.
- Falta de conexión o exceso de repetición de información entre las ideas del texto.
- Borriones.

Palabras clave: ortografía, conexión de ideas y presentación.

2.2. Textos.

Pregunta nº 7: ¿Cuál es el elemento más importante para ti cuando escribes un texto?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Tema: Relación de experiencias personales.	<i>Lo más importante... ¡No sé! Yo pienso en distintas cosas que han pasado distintos días, y no sé, como que a veces lo resumo en un texto y me queda como algo entretenido, a veces, como una historia... (Renato).</i>
2. Letra y ortografía.	<i>La buena letra y no equivocarme en la ortografía. Escribir ordenado y eso... (Nicolás).</i>
3. Estructura del texto.	<i>¡No sé! A veces también algo que también me importa, es por ejemplo hacer bien el título, porque después del título uno puede escribir todo lo que viene, por... todo el cuerpo que viene, lo puedo escribir. (Renato).</i> <i>El elemento que yo considero más importante... me lo armo todo en la cabeza para que tenga sentido. Lo armo todo: veo cuál va a ser el primer párrafo, veo cuál va a ser el cuerpo en el caso de una noticia. Pongo un buen título y me imagino todo lo que voy a escribir y después lo escribo y le pongo más ideas a medida que lo voy escribiendo. También trato de ponerle hartas ideas y de completar con algo y repitiendo con algunas ideas y haciendo una conclusión. (José M.).</i>
4. Conexión entre las ideas del texto.	<i>¡Las ideas! Porque mi problema en general, a veces, es que tengo las ideas, pero me cuesta un poco conectarlas. Entonces, ahí me concentro harto para que las vaya conectando bien y con seguridad. (Cristián).</i>

Tabla nº 77: Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 7.

Elementos importantes:

- Dar a conocer experiencias previas y personales.
- Tener buena letra y ortografía.
- Respetar o seguir una estructura dada.
- Conectar las ideas entre sí.

Palabras clave: experiencias previas, letra y ortografía, estructura textual y conexión de ideas.

Pregunta nº 8: ¿Qué tipo de texto es el que más se escribe en tu clase?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Textos literarios y no literarios.	<p><i>¡Son hartos! Como la autobiografía, la biografía, el autorretrato, el retrato, la leyenda... ¡Esos son los que más escribimos en clases! O el mito, también. (Renato).</i></p> <p><i>Autobiografía y biografía. (Nicolás).</i></p> <p><i>Yo creo que el que más escribimos son la biografía y la noticia y algunos cuentos, porque me gusta crear e imaginar cuentos y ponerle un desarrollo y todo eso. (José M.).</i></p> <p><i>¿En general?</i></p> <p><i>E.: ¡Sí!</i></p> <p><i>Es que igual depende, pero en general, lo que más escribimos son como historias y todo eso.</i></p> <p><i>E.: ¡Ya! ¿Entonces textos narrativos?</i></p> <p><i>¡Sí! Depende, pero en general, historias. (Cristián).</i></p>

Tabla nº 78: Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 8.

Actividades de escritura recurrentes:

- Textos literarios: narraciones (cuentos, mitos, leyendas. Biografías y autobiografías.
- Textos no literarios: noticias.

Palabras clave: textos literarios y no literarios.

Pregunta nº 9: ¿Qué tipo de textos sueles leer en clase?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Textos narrativos.	<p><i>(Dudando) Esos que a veces dejan una enseñanza... la... ¿las fábulas creo que son?, el texto... ¡las leyendas! Que también está hartos en el libro, textos literarios, no literarios, narrativos. ¡Son los que más leemos en la clase! O si no, cuentos, a veces. (Renato).</i></p> <p><i>Biografía, autobiografías, misterio, mito y leyenda. (Nicolás).</i></p> <p><i>Hartas noticias, hartos textos narrativos, o sea, textos literarios como la narración, el cuento, la noticia, ¡todo eso! (José M.).</i></p> <p><i>Ahora, en general, así, como noticias, textos informativos que informan algo, porque eso acostumbramos más o menos, porque están en los libros y ahí lo vamos analizando el texto y el profesor nos va explicando actividades del texto y todo eso. (Cristián).</i></p>

Tabla nº 79: Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 9.

Textos más leídos en clase:

- Narraciones: fábulas, leyendas, cuentos y relatos de misterio.

Palabras clave: narraciones.

2.3. Actividades.

Pregunta nº 10: ¿Qué tipo de actividades de escritura suele realizar tu profesor en clase?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Escribir para análisis gramatical.	<p><i>A ver, a veces de escritura, nos hace cosas así como, de sujeto y predicado, ¡distinguirlos! A veces, nos hace hacer oraciones y que vayamos distinguiendo por partes, conjugar un verbo. No sé, a través de algunas palabras, encontrar su significado y hacer después un texto o hacer textos, también. (Renato).</i></p> <p><i>Normalmente, escribe en la pizarra y nos da ejercicios de varias cosas.</i></p> <p><i>El modo indicativo compuesto y todo ese tipo de cosas. Nos hace ejercicios y nosotros lo tenemos que realizar y después, lo revisamos juntos. (Nicolás).</i></p>
2. Creación de textos diversos.	<p><i>Nos hace, de repente, escribir textos.</i></p> <p><i>E.: ¡Ya! ¿Qué tipo de textos?</i></p> <p><i>Narrativos, informativos, la noticia, cartas, autobiografía, biografía y eso. (Nicolás).</i></p> <p><i>Más que nada, nos ha hecho escribir biografías, autobiografías, algunas noticias, textos argumentativos, y pocos cuentos. (José M.).</i></p>

	<i>¡Depende! Depende de la unidad que vayamos, porque cuando estamos en la unidad de la biografía o la autobiografía, ahí escribimos mucho de eso. También cuando estamos analizando noticias, escribimos varias porque depende de la unidad, porque en general, escribimos varios tipos de texto y depende de la unidad en que vayamos. (Cristián).</i>
--	--

Tabla nº 80: Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 10.

Actividades más comunes propuestas por los profesores:

- Análisis gramatical.
- Creación de textos diversos.

Palabras clave: análisis gramatical: estructura textual.

Pregunta nº 11: ¿Qué cambiarías tú en la forma de desarrollar actividades de escritura en la sala de clases?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Formas de realizar las actividades: realizar más actividades de ejercicio por parte del profesor junto a los alumnos antes del proceso de evaluación.	<i>Yo más que nada, me gustaría que en las primeras veces que hacemos eso, hacerla junto al profesor, que a veces nos hace hacerlas nosotros y después las va revisando en conjunto y después, si uno se equivoca, las hace borrar y todo eso. Entonces, me gustaría que en los tres primeros ejercicios, lo hiciéramos con él y después que nos diera más para entenderlo. Es lo que me gustaría, como cambiar. (Renato).</i> <i>Bueno, yo cambiaría, que el profe pusiera un poco más de ejercicios y nos diera un poco más de respuestas para que cachemos* cómo se hace. Entonces así, cachamos cómo se hace y después que el profe nos deje y lo hagamos solos. (Nicolás).</i>
2. Más espacio para crear textos propios.	<i>Yo idearía una forma en que sus compañeros dijeran sus propias ideas y las fueran compartiendo. Como que escribieran primero las ideas y después lo que ellos quieren hacer con esas ideas y ponerlas en un texto.</i> <i>E.: ¿Y qué más?</i> <i>Y con esas ideas del texto, hagan textos que ellos quisieran. Un texto, una autobiografía, una noticia, una leyenda o un mito. ¡Todo lo que ellos quieran, ocupando sus ideas! (José M.).</i>
3. Cambios en el lenguaje formal del profesor.	<i>Yo digo que casi nada. Sería como afinar ciertas cosas, porque a veces, ocupa un lenguaje muy formal. Entonces, hay palabras que no le entendemos.</i> <i>E.: Es decir, que usted cambiaría el tipo de lenguaje para que se pudiera comprender mejor.</i>

	<i>¡Sí! Porque a veces ocupa otras palabras, y nosotros le preguntamos qué es y de ahí nos explica, pero a veces no entendemos porque ocupa como ciertas palabras con las cuales nos confundimos, como (dudando al decirla) prosopopeya, esos tipos de palabras. (Cristián).</i>
--	--

Tabla nº 81: Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 11.

*Cachar: forma coloquial para “entender o comprender” algo.

Cambios en la forma de desarrollar actividades de escritura:

- Más actividades de ejercicio antes del proceso de evaluación.
- Más ejemplos de formas de escribir por parte del profesor.
- Más espacio para la creación de textos personales.
- Cuidado en el uso del lenguaje formal por parte del profesor.

Palabras clave: modelado, ejemplos, experiencias previas y lenguaje formal.

Pregunta nº 12: ¿Cuáles son las actividades de escritura que según tú tienen más éxito en tu clase de lengua?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Narraciones.	<p><i>Yo creo, para mí, lo que más, podría ser la leyenda, no sé la historia así como de interrogación, como de misterio. No sé, a veces alguna poesía que tenga una rima entretenida. Esas son las que más nos gustan, yo diría. (Renato).</i></p> <p><i>Según mi opinión, sería, la redacción de textos.</i></p> <p><i>E.: ¿Qué tipo de textos?</i></p> <p><i>¡Cartas! Por ejemplo. Textos de narración, la autobiografía, autorretrato y eso. Ese tipo de cosas. (Nicolás).</i></p> <p><i>No creo que les gusten muchos textos, pero creo que están más acostumbrados a lo que más escribimos y lo que más hemos escrito son autobiografías y biografías, que también hemos escrito mucho y noticias, que es lo que más estamos acostumbrados a escribir. Es que lo llevamos haciendo de tercero pa' arriba y son la noticia y la leyenda. (José M.).</i></p> <p><i>Yo digo que en general, son los cuentos, porque igual, como curso, tenemos harta imaginación, entonces, igual a mis compañeros les gusta mucho escribir cuentos.</i></p> <p><i>E.: ¿Qué otro tipo de cosas a parte de los cuentos?</i></p> <p><i>A veces, las autobiografías y las biografías. Y también, a veces, leyendas, mitos... (Cristián).</i></p>

Tabla nº 82: Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 12.

Actividades de escritura con mejor acogida:

- Creación de textos narrativos: leyendas, historias de misterio, autobiografía y cuentos.

Palabras clave: narraciones.

Pregunta nº 13: ¿Para qué crees que se escribe en tu clase de lengua?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Distinguir tipos de textos.	<i>O sea más que nada para aprender y para que nosotros sepamos distinguir los distintos tipos de textos y tipos de verbos, adjetivos, y de todo lo que compone el lenguaje. (Renato).</i> <i>También sirve para crear nuestra imaginación porque cuando creamos los textos, también para entender cualquier tipo de cosa, también porque nos hacen entender textos y también poder analizar, porque a veces nos hacen analizar oraciones, frases, textos... (Cristián).</i>
2. Afianzar dominio de la escritura: mejorar ortografía o conocer nuevas palabras.	<i>Para mejorar la ortografía, para mejorar la letra, si es que tiene mala letra, para que se vea más limpia, para escribir más ordenado y para aprender nuevas palabras. (Nicolás).</i> <i>Yo creo que se escribe para que mejoremos la ortografía, para desarrollar mejor la imaginación y también para que si algún día uno quiere trabajar en un diario o haciendo libros, para que tenga buenas ideas y buena ortografía. O sea, para que escriba bien. (José M.).</i>
3. Como conocimiento general.	<i>Bueno, es esencial para aprender, porque en Lenguaje, estamos, aprendemos a expresarnos para toda la vida, ya que en general, de aquí a toda la vida, vamos a hablar con alguien y nos vamos a tener que comunicar con él. Entonces, eso es lo que aprendemos en Lenguaje y además en cómo expresarnos y en cómo escribir y todo eso. (Cristián).</i>

Tabla nº 83: Respuesta a entrevista, alumnos 6º, pregunta nº 13.

Finalidades de la escritura en clases:

- Diferenciar tipos de texto.
- Afianzar dominio de la escritura: mejorar la ortografía o conocer nuevas palabras.
- Como conocimiento general.

Nivel: 8º

CATEGORÍA I: CONSIGNAS.

Pregunta nº 1: ¿Cuándo consideras que está bien la explicación que tu profesor te da al momento de hacer tareas de escritura?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Aclarar dudas.	<p><i>Explica primero y, después, las personas que tienen dudas piden que les vuelva a explicar. (Matías).</i></p> <p><i>Cuando lo explica primero y después resuelve las dudas, ya que ahí no nos deja una duda inconclusa que quizá tengamos en la tarea.</i></p> <p><i>E.: ¡Ya! ¿Pero qué hace ella?</i></p> <p><i>Primero, explica bien la materia y luego de explicar bien la materia, pregunta a todo el curso, quién tiene dudas y va resolviéndolas una por una a todo el curso.</i></p> <p><i>E.: ¡Ya! ¿Y es así que se da cuenta de que todos han entendido?</i></p> <p><i>¡Claro! Luego de haber hecho eso, ella pregunta nuevamente si entendimos y nosotros le respondimos sí o no en esto. Eso. (Roy).</i></p> <p><i>Cuando... nos dicta la actividad y... despeja todas las dudas que tengamos.</i></p> <p><i>E.: ¿Y qué hace para despejar esas dudas?</i></p> <p><i>Pregunta quién tiene alguna duda, la despeja. Si se da cuenta de que muchos tienen la misma duda, lo dice en voz alta y nos despeja más dudas aún. (Pablo).</i></p> <p><i>Primero explica y después ve cada duda de nosotros y después va respondiendo una a una a todos y así creo que aprendemos. (Luis).</i></p>
2. Se consigue un objetivo concreto.	<p><i>Cuando puedo lograr el objetivo que nos da o, en una nota de una prueba, que la puedo hacer muy fácilmente. (Luis)</i></p>

Tabla nº 84: Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 1.

La consigna es eficaz si:

- Aclara dudas por parte de la profesora.
- Alcanza objetivos concretos: hacer una actividad u obtener una calificación determinada en una prueba.

Palabras clave: aclarar dudas; conseguir objetivos.

Pregunta nº 2: ¿Crees que son importantes las tareas de escritura? ¿Por qué?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. A corto plazo: mejorar ortografía, corregir faltas, responder pruebas y redactar mejor.	<p><i>Sí, porque nos va a ayudar más adelante en las faltas de ortografía y aprender a redactar mejor. (Matías).</i></p> <p><i>Porque, por ejemplo, después, para una prueba, son las que más nos sirven porque son preguntas que en “Lenguaje y Comunicación” aparecen muchas veces. (Roy).</i></p> <p><i>Porque nos ayuda a mejorar nuestra ortografía, nuestro vocabulario y eso nos puede ayudar más adelante. Nos puede ayudar a expresarnos mejor. (Pablo).</i></p> <p><i>Porque mejoran la ortografía, cómo se llama esto, nos hace expresar más fácil, nos puede ayudar cuando ya seamos grandes y tengamos trabajo... Fundamentalmente, por eso. (Luis).</i></p>
2. A largo plazo: desarrollo de la mente.	<p><i>Para ir abriéndonos nuestra mente; para ir ampliándola. (Roy).</i></p> <p><i>Eso nos puede ayudar más adelante. Nos puede ayudar a expresarnos mejor. (Pablo).</i></p> <p><i>Cómo se llama esto, nos hace expresar más fácil, nos puede ayudar cuando ya seamos grandes y tengamos trabajo... (Luis).</i></p>

Tabla nº 85: Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 2.

Las tareas de escritura son importantes...:

- A corto plazo para mejorar la ortografía, corregir faltas, responder a pruebas o para redactar mejor.
- A largo plazo: para un trabajo en el futuro o para desarrollar la mente.

Palabras clave: ortografía, corrección de faltas, mejorar la redacción, pruebas; trabajos en el futuro y desarrollo de la mente.

CATEGORÍA II: ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

2.1. Alumnos.

Pregunta nº 3: ¿Crees que logras buenos resultados cuando escribes un texto? ¿Por qué?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. No: falta de ilación de ideas, no conocer la estructura textual o falta de conformidad.	<i>¡No! Porque logro redactarla, pero no conozco toda la estructura y todo... (Matías).</i> <i>¡No! Porque no, no me conformo mucho con lo que escribo. (Pablo).</i>
2. Sí: gracias a la guía y ejemplos de la profesora o a los conocimientos adquiridos en clases.	<i>Porque, cuando escribe un texto, la profe, antes de hacerlo, la profe, nos enseña cómo hacerlo. Entonces, nosotros llegamos claros a escribir un texto.</i> <i>Entonces, escribimos bien un texto, mejoramos nuestra ortografía en las tareas de ese tipo de cosas.</i> <i>Entonces, nos da la seguridad de que lo vamos a escribir bien. (Roy).</i> <i>¡Sí! Porque por lo aprendido en clase, sé harto del tema y puedo más fácilmente anterior que se me enseñe, puedo hacer lo que se me pide.</i> <i>Por eso... (Luis).</i>

Tabla nº 86: Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 3.

Buen desempeño en tareas de escritura:

Sí: gracias a la ayuda y a los ejemplos de la profesora durante el proceso de escritura y también gracias a los conocimientos previos que se han adquirido en clase.

No: debido a la falta de ilación de ideas, falta de conocimiento de la estructura textual o falta de conformidad.

Palabras clave: ayudas, ejemplos, instrucción, conexión de ideas y estructura textual.

Pregunta nº 4: Cuando redactas bien un texto ¿a qué crees que se debe?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Seguir las instrucciones: seguir los pasos que se han marcado y comparar lo que se hace con las instrucciones.	<p><i>Porque sigo los pasos. (Matías).</i></p> <p><i>A que he seguido las instrucciones paso a paso, a que lo veo y lo comparo con las instrucciones y sí ha quedado bien, tal como nos dijo la profe.</i></p> <p><i>E.: ¿Y por algo suyo, personal?</i></p> <p><i>¡No, no creo! (Roy).</i></p>
2. Apoyo de la profesora: resolver dudas o recibir enseñanzas.	<p><i>A parte que la profe nos resuelve las dudas en clases. (Roy).</i></p> <p><i>A las enseñanzas de la profesora. (Luis).</i></p>
3. Aptitudes personales: ideas correctas y apartadas claramente; conocimiento previo.	<p><i>Y todas las ideas son correctas en lo que estoy diciendo. (Matías).</i></p> <p><i>A que me he concentrado y porque he apartado cada idea claramente. (Pablo).</i></p> <p><i>A lo que aprendo por cosas que uno hace en la vida diaria como ver noticias y todo eso y por la ayuda de los mayores. (Luis).</i></p>

Tabla nº 87: Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 4.

La escritura es eficaz si:

- Se siguen los pasos de la instrucción y se compara el producto con la pauta inicial de trabajo.
- Se recibe apoyo de la profesora, especialmente para aclarar dudas.
- Se conectan las ideas de forma correcta.

Palabras clave: instrucciones, pasos, ayudas, ejemplos y conexión de ideas.

Pregunta nº 5: Cuando escribes un texto en clase ¿Qué sueles hacer? ¿Cómo participas?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Seguir etapas: analizar la instrucción, formular preguntas, imaginar y luego redactar.	<p><i>Primero, veo la información que nos tocó, después me imagino la situación y empiezo a hablar sobre el tema. (Matías).</i></p> <p><i>Primero, intento atender a la información que nos entrega la profe. Luego, la información que trae la tarea, luego, veo todas mis dudas y se las pregunto a la profe y luego lo redacto. (Roy).</i></p> <p><i>Sigo los pasos que me indica mi profesora e intento terminar la actividad lo mejor que pueda. (Pablo).</i></p> <p><i>¡Ya! Analizo lo que me pidan. Si me dan un tema a seguir me imagino, si me dan un caso y después, depende de la situación, me pongo en el lugar de los hechos y después escribo. (Luis).</i></p>
2. Centrarse en la estructura: pensar en los elementos estructurales de un texto.	<p><i>Depende del tipo de texto. Como aquí hicimos una carta, debimos separar la carta en lo que se divide: en saludo, cuerpo... ¡la estructura! (Pablo).</i></p>

Tabla nº 88: Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 5.

Para escribir un texto es necesario:

- Seguir etapas considerando siempre las instrucciones iniciales.
- Pensar en el tipo de estructura del texto para darle forma.

Palabras clave: instrucciones, etapas y estructura textual.

Pregunta nº 6: ¿Cuáles son los fallos más comunes, que según tu opinión aparecen en tus escritos?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Ortografía.	<p><i>Que me equivoco en las palabras, en las letras, los acentos. (Matías).</i></p> <p><i>¡La ortografía! De los tildes.</i></p> <p><i>E.: ¿especialmente los acentos?</i></p> <p><i>Los acentos, sí, porque, a mí me enseñan muchas veces, pero yo no le presto mucha atención. Y la profe, por ejemplo, en las pruebas del libro, nos corrige las faltas de ortografía y nos dice que ésta tiene mala, que ésta tiene mala y yo no le tomo mucha atención en realidad.</i></p> <p><i>Pero, ¡en eso! (Roy).</i></p> <p><i>Tildes, pero me doy inmediatamente cuenta, después de escribirlo. (Pablo).</i></p> <p><i>La ortografía: fundamentalmente, los acentos y tildes porque la profe los enseñó, pero yo no creo que sea tan importante, o sea, sé que es importante, pero para mí como que lo tiro para el lado cuando hago un texto, porque en todo, en las pruebas y todo, no pongo acento. (Luis).</i></p>
2. Conexión de ideas.	<p><i>En conectar las ideas. (Matías).</i></p> <p><i>Al expresarme. Que no sé cómo expresarme bien al escribir. (Pablo).</i></p>

Tabla nº 89: Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 6.

Problemas comunes:

- Errores de ortografía: acentual.
- Falta de conexión de ideas.

Palabras clave: ortografía y conexión textual.

2.2. Textos.

Pregunta nº 7: ¿Cuál es el elemento más importante para ti cuando escribes un texto?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
<p>1. Tema y del estructura texto.</p>	<p><i>Primero, de lo que hay que hablar, y luego, de cómo es la estructura. (Matías).</i></p> <p><i>Que tenga una buena redacción...</i></p> <p><i>E.: ¿Y qué significa eso?</i></p> <p><i>Que siga un orden determinado, según, variando el tipo de texto.</i></p> <p><i>E.: ¿Cómo es ese orden?</i></p> <p><i>Por ejemplo, en la noticia, el epígrafe, el título, la bajada. ¡Ese tipo de orden!</i></p> <p><i>¡Eso es como lo más importante para mí!</i></p> <p><i>Pero también que esté acorde al contexto.</i></p> <p><i>E.: ¿Y eso qué quiere decir?</i></p> <p><i>Por ejemplo, si ese contexto es: escribe una carta a un amigo, como lo hicimos recientemente, con nuestras propias palabras. O sea, que yo lo voy a escribir con mis palabras, las que utilizo con mis amigos.</i></p> <p><i>Y también, si es hablar con la profesora, hablar con las palabras que deben ser adecuadas hacia la profesora. (Roy).</i></p> <p><i>La base de lo que voy a escribir...</i></p> <p><i>E.: ¡Explíquelos!</i></p> <p><i>A ver, como la noticia. Tiene que ir el epígrafe, el título, todo en un orden. Eso es lo que fundamentalmente me ayuda a mí a hacer lo que se me pide, como un cuento, si me dicen las partes, ahí se me hace más fácil hacerlo. (Luis).</i></p>
<p>2. Proceso: tiempo destinado a la escritura.</p>	<p><i>El redactar...</i></p> <p><i>E.: ¿Y qué quiere decir eso?</i></p> <p><i>Yo me tomo mi tiempo en redactar porque me cuesta quedarme conforme con el texto que estoy escribiendo. Entonces, tengo que necesitar mucho tiempo. (Pablo).</i></p>

Tabla nº 90: Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 7.

Elementos importantes:

- Estructura y tema del texto.
- Proceso de la escritura: tiempo destinado para la actividad.

Palabras clave: estructura, tema y proceso.

Pregunta nº 8: ¿Qué tipo de texto es el que más se escribe en tu clase?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Literarios.	<p><i>Autorretrato y autobiografía. (Matías).</i></p> <p><i>Por ejemplo, nos hace escribir un poema. En este año nos ha hecho escribir un poema, todo este año así, como textos literarios y que luego, nos pregunta en la prueba. Entonces es como el que más se repite. (Roy).</i></p> <p><i>Se escribe todo tipo de texto: literario, no literario, tanto poemas, noticias, ejemplos.</i></p> <p><i>E.: Es decir, que no hay uno que es el que más se escriba.</i></p> <p><i>¡No, no encuentro yo eso! (Pablo).</i></p> <p><i>¡Cuento! Porque a cada uno le gusta escribir lo que uno crea. Uno hace un cuento y se siente bien de que uno lo creó porque no lo sacó de ninguna parte. (Luis).</i></p>
2. No literarios.	<p><i>Las tareas, las actividades del libro. (Matías).</i></p>

Tabla nº 91: Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 8.

Actividades de escritura recurrentes:

- Textos literarios: poemas, retratos, autorretratos y cuentos personales.
- Textos no literarios: noticias, tareas y actividades del libro de texto.

Palabras clave: textos literarios y no literarios.

Pregunta nº 9: ¿Qué tipo de textos sueles leer en clase?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Textos literarios.	<p><i>Cuentos, mitos... y eso. (Matías).</i></p> <p><i>Leyendas, historias, mitos. En esas tres.</i> <i>También leemos textos literarios en el libro. Eso es como lo que más comúnmente se ve. (Roy).</i></p> <p><i>Novelas que están especialmente pensadas para nuestra edad.</i></p> <p><i>E.: ¿Cómo, por ejemplo?</i></p> <p><i>Los últimos tres libros que leímos, eran jóvenes, aproximadamente de nuestra edad que tenían problemas parecidos a los que nosotros tenemos. (Pablo).</i></p> <p><i>Poesía, cuentos, a veces leyendas y retratos. (Luis).</i></p>

Tabla nº 92: Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 9.

Textos más leídos en clase:

- Textos literarios: cuentos, mitos, historias, leyendas y novelas con temáticas acorde a la edad de los alumnos.

Palabras clave: textos literarios: narraciones.

2.3. Actividades

Pregunta nº 10: ¿Qué tipo de actividades de escritura suele realizar tu profesor en clases?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Textos literarios.	<p><i>Algunas clases pasadas, vimos el autorretrato. Entonces teníamos que explicar nuestras cosas... (Matías).</i></p> <p><i>El texto literario nos pide que escribamos también cuentos, historias, poemas, en el texto literario... ¡Nos pide distinto tipo de cosas! (Roy).</i></p> <p><i>Poemas, hartas veces nos han hecho escribir. Cuentos, autorretrato, biografía y como guiones de teatro. (Luis).</i></p>
2. Textos literarios. no	<p><i>Al enseñarnos la materia, nos pide clasificar, a veces, nos pide clasificar los conceptos, generalmente en un texto y diferenciarlos.</i></p> <p><i>Luego de eso, nos pide hacer más actividades respecto a lo que hemos aprendido.</i></p> <p><i>E.: Pero de escritura, ¿Qué tipo de actividades o de cosas les pide que escriban?</i></p> <p><i>Depende. De todo tipo. Depende del tema o de lo que estemos hablando. (Pablo).</i></p>

Tabla nº 93: Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 10.

Actividades más comunes propuestas por los profesores:

- Textos literarios: retrato, autorretrato, cuentos y poemas.
- Textos no literarios: textos diversos y actividades de clasificación textual.

Palabras clave: textos literarios y no literarios; clasificación textual.

Pregunta nº 11: ¿Qué cambiarías tú en la forma de desarrollar actividades de escritura en la sala de clases?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
No hay cambios.	<p><i>No. No cambiaría nada.</i></p> <p><i>E.: ¿Por qué?</i></p> <p><i>Porque esa es la forma correcta para aprender a redactar.</i></p> <p><i>E.: ¿Y cómo es la forma correcta?</i></p> <p><i>Según la estructura... los pasos a seguir para redactar de forma correcta.</i></p> <p><i>E.: Es decir, que la profesora explica cómo hacer los distintos tipos de texto...</i></p> <p><i>¡Sí! (Matías).</i></p> <p><i>No, la verdad es que nada, porque encuentro que la forma en que lo hemos estado haciendo hasta ahora ha estado bien y hemos aprendido con eso. Hemos aprendido más que quizá de otra forma.</i></p> <p><i>E.: Entonces, ¿les ha servido, quizá para obtener buenas notas?</i></p> <p><i>¡Claro! Para ir aprendiendo más. (Roy).</i></p> <p><i>¡Nada! Porque yo no sabría cómo cambiar eso.</i></p> <p><i>E.: Entonces, si está conforme, ¿Qué es lo que le gusta?</i></p> <p><i>(Duda) Me gusta cómo se hacen las actividades, me siento conforme con eso. Siento que es lo necesario como para que podamos mejorar en nuestros conocimientos sobre el lenguaje. (Pablo).</i></p> <p><i>Sinceramente nada, porque encuentro que lo que hacemos está muy bien.</i></p> <p><i>E.: ¿Y qué es lo que hacen para que se encuentre satisfecho?</i></p> <p><i>El resultado... que uno lo ve y sabe que le quedó bien y que normalmente que el curso es así, siempre.</i></p> <p><i>E.: ¿Y por qué otra cosa no cambiaría?</i></p> <p><i>¡Por eso nomás! (Luis).</i></p>

Tabla nº 94: Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 11.

Cambios en la forma de desarrollar actividades de escritura.

- No se proponen cambios porque se está conforme con: los pasos que se siguen para redactar y conseguir la estructura textual, con el tipo de actividades que se desarrolla en clase y con los resultados que se obtienen.

Palabras clave: formas de trabajo, resultados, trabajo por etapas; estructura textual.

Pregunta nº 12: ¿Cuáles son las actividades de escritura que según tú tienen más éxito en tu clase de lengua?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Textos literarios: narraciones.	<p><i>Yo creo que el autorretrato, porque uno como que ya domina eso porque es sobre uno mismo y es más fácil redactarlo. (Matías).</i></p> <p><i>El autorretrato, el poema. La escritura en la que pueda expresar sentimientos y decir cómo soy yo.</i></p> <p><i>E.: Pero recuerde que es de todo su curso. ¡Pensando en todo su curso! ¿Cuál es el texto que piensa que más les gusta a todos?</i></p> <p><i>Un cuento. A muchos les gusta. ¡Eso más que nada! (Roy).</i></p> <p><i>¡Cuentos! Porque me he dado cuenta que siempre que nos piden hacer cuentos, gran parte de mis compañeros levantan la mano para mostrarlo.</i></p> <p><i>E.: Es decir, que les gusta leerlos...</i></p> <p><i>¡Sí!, les gusta leerlos y que los escuchen, algunos. (Pablo).</i></p> <p><i>¡Cuentos! Porque, uno como que hace volar la imaginación y puede escribir sobre lo que uno quiera. A alguien le gusta esto y sabe harto sobre el tema así que escribe un cuento sobre eso y también, como que el curso tiene harta imaginación así que nos desempeñamos mejor y eso. (Luis).</i></p>

Tabla nº 95: Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 12.

Actividades de escritura con mejor acogida:

- Textos literarios: cuentos y autorretratos (hablar de experiencias personales o de las propias características y compartirlas con el resto de la clase).

Palabras clave: narraciones; experiencias personales.

Pregunta nº 13: ¿Para qué crees que se escribe en tu clase de lengua?

Categorías dadas.	Puntos de enunciación.
1. Afianzar dominio de la lengua.	<p><i>Porque la asignatura trata de eso y porque después, en el futuro, tener buena ortografía y todo eso. (Matías).</i></p> <p><i>En la clase de lenguaje, para saber más de nuestro idioma, para tener una buena ortografía. (Roy).</i></p> <p><i>Para mejorar nuestro conocimiento del lenguaje, para mejorar cómo redactamos y cómo expresamos lo que pensamos y lo que sentimos. (Pablo).</i></p>
2. Adquirir conocimientos para el futuro.	<p><i>Y en el futuro, quizá, no pasar vergüenza por ortografía, para ampliarse más a nuevas palabras. Ese tipo de cosas. (Roy).</i></p> <p><i>Para comunicarnos mejor, no hacer el ridículo hablando mal o escribiendo mal, para cultura y para facilitar el día a día en la vida cotidiana. (Luis).</i></p>

Tabla nº 96: Respuesta a entrevista, alumnos 8º, pregunta nº 13.

Finalidades de la escritura en clases:

- Afianzar el dominio de la lengua: realizar ejercicios en la asignatura, mejorar la ortografía, saber más del idioma y mejorar la redacción.
- Adquirir conocimientos para el futuro: mejorar la cultura y facilitar el día a día.

Palabras clave: dominio de la lengua: conocimientos para el futuro.

Resumen de las respuestas de los alumnos por categorías.

Un resumen de las respuestas dadas por los alumnos, agrupadas por categorías es el siguiente:

Nivel 4º:

CATEGORÍA I: CONSIGNAS (Preguntas 1y 2).

RESUMEN CATEGORÍA I:

Consignas:

- Son eficaces si se escriben correctamente y si se explican en la pizarra.
- Permiten que todos los alumnos de la clase comprendan qué debe hacerse.
- Dan espacio para que los alumnos formulen sus preguntas o bien inventen sus propias historias.
- Permiten llevar a cabo tareas de escritura cuya importancia reside en el hecho de afianzar el dominio de la lengua escrita (mejorar la letra, la ortografía, saber nuevas palabras, etc.) y adquirir conocimientos para el futuro (ser mayor).

CATEGORÍA II: ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

2.1. Alumnos (Preguntas 3 a 6).

RESUMEN CATEGORÍA 2.1:

Alumnos: Frente a las tareas de escritura, los alumnos:

- Tienen puntos diversos respecto a sus resultados en tareas de escritura. Los que dicen estar satisfechos señalan que obtienen buenos resultados por una motivación personal. En cambio, los que no, indican que se debe a las faltas de ortografía que cometen o a las dificultades para expresar lo que sienten. Finalmente, aquéllos que ocasionalmente se sienten satisfechos indican que eso les ocurre también por errores ortográficos, por la prisa con la que escriben o por no poder dar con la estructura textual solicitada.

- Obtienen buenos resultados, entre otras razones porque reciben ayudas externas o bien porque se obtiene un buen producto: sin faltas, con las ideas bien pensadas y con una estructura correcta.
- Suelen escribir pasando por varias etapas y pensando muy bien en la estructura del texto que se les ha solicitado. Además, suelen trabajar con los compañeros y ayudarlos. Por último recurren al profesor o a un diccionario para aclarar dudas.
- Sus fallos más comunes en tareas de escritura tienen que ver con la ortografía (literal y acentual) y con la presentación de los textos.

2.2. Textos (Preguntas 7 a 9).

RESUMEN CATEGORÍA 2.2:

Textos: En relación con la variable texto, se tiene que:

- Los elementos más importantes a la hora de escribir un texto son: obtener una estructura apropiada, conseguir palabras adecuadas al contenido, explicar la idea global y no tener faltas de ortografía.
- Los textos que más se escriben son literarios (leyendas, cuentos e historias) y los no literarios (noticias).
- Los tipos más leídos son los literarios (leyendas, cuentos e historias) y los no literarios (noticias y biografías).

2.3. Actividades (Preguntas 10 a 13).

RESUMEN CATEGORÍA 2.3:

Actividades:

- El profesor suele centrarse en la creación de textos literarios (cuentos y leyendas) y no literarios (noticias y biografías).
- De poder cambiar algo, los niños refieren la posibilidad de mejorar la relación entre cantidad y variedad en los tipos de textos que se escriben en

clase o las formas de trabajar con los compañeros. Además, les gustaría seguir una metodología similar durante todo el proceso de la creación de los textos.

- Las más exitosas son aquellas en las que se escriben narraciones centradas en experiencias personales.
- La finalidad de la escritura tiene que ver con el hecho de afianzar el dominio de la lengua: aprender nuevas palabras y saber escribir mejor.

Nivel 6º:

CATEGORÍA I: CONSIGNAS (Preguntas 1y 2).

RESUMEN CATEGORÍA I:

Consignas:

- Son eficaces si guían el proceso de la escritura, si permiten que el profesor dé ejemplos o controle el orden de la clase y también, si dan pie para que los alumnos formulen sus propias preguntas.
- Son importantes en la medida en que facilitan el desarrollo de tareas de escritura centradas en afianzar el dominio de la lengua escrita (mejorar letra u ortografía), en desarrollar la imaginación o como medio para ser aplicado en la madurez.

CATEGORÍA II: ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

2.1. Alumnos (Preguntas 3 a 6).

RESUMEN CATEGORÍA 2.1:

Alumnos: Frente a las tareas de escritura, los alumnos:

- Consideran en su totalidad que obtienen buenos resultados en tareas de escritura porque existe buena predisposición hacia el trabajo o bien porque se recibe ayuda de otra persona.
- Obtienen un buen desempeño en las tareas de escritura porque: verifican si se consigue una estructura textual específica, revisan la conexión de las ideas y las faltas de ortografía o comunican lo que se esperaba.
- Al escribir, suelen planificar y pensar en el contenido antes de comenzar y también comentar y compartir el contenido con el resto de la clase.
- Sus fallos tienen que ver con: la ortografía (acentual, literal y puntual), la falta de conexión de las ideas o la repetición de información o con la presentación de los textos (borrones).

2.2. Textos (Preguntas 7 a 9).

RESUMEN CATEGORÍA 2.2:

Textos: En relación con la variable texto, se tiene que:

- Lo que más se valora al escribir es: dar a conocer experiencias previas, tener buena letra y ortografía, respetar y seguir una estructura dada y conectar las ideas entre sí.
- Los más escritos en clase son los de tipo literario (narraciones: cuentos, mitos, leyendas) y los no literarios: noticias.
- Los que más se leen en clase son narraciones: fábulas, leyendas, cuentos y relatos de misterio.

2.3. Actividades (Preguntas 10 a 13).

RESUMEN CATEGORÍA 2.3:

Actividades:

- El profesor suele preferir las actividades de creación de textos diversos y las de escritura de textos como ejercicios y ejemplos de análisis gramatical.

- De poder cambiar algo, los alumnos señalan la posibilidad de realizar más actividades de ejercicio antes de la evaluación o de recibir más ejemplos por parte del profesor a la hora de escribir. Así también que sería ideal tener más espacio para la creación de textos personales.
- Las más exitosas se relacionan con la creación de textos narrativos: leyendas, historias de misterio, autobiografía y cuentos.
- Las finalidades de este tipo de actividades tienen que ver con: diferenciar tipos de texto, afianzar el dominio de la escritura y el conocimiento general (vida diaria).

Nivel 8º:

CATEGORÍA I: CONSIGNAS (Preguntas 1y 2).

RESUMEN CATEGORÍA I:

Consignas:

- Son eficaces si permiten a la profesora aclarar las dudas de los alumnos y si permite a los alumnos alcanzar objetivos concretos: hacer una actividad u obtener una calificación determinada en una prueba.
- Son importantes en la medida en que apoyan el desarrollo de actividades de escritura cuya relevancia está a corto plazo (mejorar la ortografía, corregir faltas, responder a pruebas o redactar mejor); y a largo plazo (para un trabajo en el futuro o para desarrollar la mente).

CATEGORÍA II: ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

2.1. Alumnos (Preguntas 3 a 6).

RESUMEN CATEGORÍA 2.1:

Alumnos: Frente a las tareas de escritura, los alumnos:

- Dicen sentirse satisfechos e insatisfechos con su desempeño en tareas de escritura. En el primer caso, se debe a la ayuda y a ejemplos de la profesora durante el proceso de escritura y también gracias a los conocimientos previos que se han adquirido en clases. En el segundo caso, el mal desempeño se explica gracias a la falta de ilación de ideas, a la falta de conocimiento de la estructura textual o a la falta de conformidad.
- Consiguen buenos resultados si: siguen los pasos de la instrucción y se compara el producto con la pauta inicial de trabajo, se recibe apoyo de la profesora, especialmente para aclarar dudas o se conectan las ideas del texto de forma correcta.
- Al escribir, suelen seguir etapas considerando siempre las instrucciones generales dadas por la profesora. Asimismo, es necesario pensar en el tipo de estructura del texto para darle forma.
- Tienen fallos comunes tales como: errores de ortografía o falta de conexión textual.

2.2. Textos (Preguntas 7 a 9).

RESUMEN CATEGORÍA 2.2:

Textos: En relación con la variable texto, se tiene que:

- Lo más importante al escribir es la estructura y el tema del texto, pero también el proceso, especialmente, el tiempo que se dispone para escribir.
- Los textos que más se escriben son los literarios (poemas, retratos, autorretratos y cuentos personales) y los no literarios (noticias, tareas y actividades del libro de texto).
- Lo que más suele leerse son los textos literarios: cuentos, mitos, historias, leyendas y novelas con temáticas acorde a la edad de los alumnos.

2.3. Actividades (Preguntas 10 a 13).

RESUMEN CATEGORÍA 2.3:

Actividades:

- Las más comunes tienen que ver con la escritura de: textos literarios (retrato, autorretrato, cuentos y poemas) y no literarios (textos diversos y actividades de clasificación textual).
- Los alumnos no se manifiestan proclives a los cambios en la forma o en el tipo de actividades porque están conformes con: los pasos que se siguen para redactar y conseguir la estructura textual, con el tipo de actividades que se desarrolla en clase y con los resultados que se obtienen.
- Las más exitosas pasan por la creación de textos literarios: cuentos y autorretratos (hablar de experiencias personales o de las propias características y compartirlas con el resto de la clase).
- Tienen como finalidad la de afianzar el dominio de la lengua (realizar ejercicios en la asignatura, mejorar la ortografía, saber más del idioma y mejorar la redacción) o el adquirir conocimientos para el futuro: mejorar la cultura y facilitar el día a día.

3.4.1.1.3. Pensamiento de los alumnos (Aplicación de cuestionario sobre conocimientos metacognitivos relacionados con la escritura).

c) Análisis de cuestionario (conocimientos metacognitivos. Adaptación a partir de García, 2002).

En este apartado se clasifican los enunciados que el total de la muestra escribió respecto a los conocimientos metacognitivos relacionados con la escritura.

Para tal efecto, se transcriben las respuestas de los alumnos y se las agrupa en distintas categorías, con el fin de poder definir sus percepciones respecto a los aspectos metacognitivos de la escritura.

Se ha de especificar que los números que aparecen entre paréntesis, corresponde al número de veces que los alumnos entregaron esa misma respuesta.

NIVEL: 4º

Pregunta 1: Cuando escribes una redacción, ¿Qué es lo que más te gusta?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Proceso.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Imaginar una redacción.</i> • <i>En el colegio o en mi casa (lugar de la redacción).</i> • <i>No lo sé, creo que es cuando empiezo y me inspiro un poco.</i> • <i>Contar a los profesores.</i> • <i>Explicar.</i> • <i>Escribirla.</i> • <i>Que me expreso.</i> • <i>Lo que más me gusta es inventarla.</i> • <i>Que me expreso (2).</i> • <i>Ir colocando ideas.</i> • <i>Escribirla.</i> • <i>Hacer la historia.</i> • <i>Cuando es la tarea.</i> • <i>Pensar qué escribiré.</i> • <i>Enviarla.</i> • <i>Terminar.</i> • <i>Aprender con la redacción.</i>
2. Estructura.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cada semana, lo que más me gusta es el cuerpo.</i> • <i>El final.</i> • <i>La firma.</i> • <i>El final.</i> • <i>Escribir el cuerpo a mi manera.</i> • <i>Poner la fecha y el texto.</i> • <i>Casi el final.</i> • <i>Me gusta más poner mi firma.</i> • <i>El comienzo.</i>
3. Contenido/ Tema.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Escribir mis cosas.</i> • <i>Que exprese lo que siento.</i> • <i>Las historias.</i> • <i>El texto.</i> • <i>Algunas cosas que me pasan.</i> • <i>Escribir de un modo adecuado para que los demás te puedan entender.</i>
4. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No lo sé.</i> • <i>Todo.</i> • <i>Cuando tengo que hacer una carta, todo.</i> • <i>Todo.</i> • <i>Nada, no sé.</i> • <i>No escribo redacciones.</i> • <i>Nada (2).</i>

Tabla nº 97: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº1.

(2 sin responder).

Pregunta 2: ¿Te cuesta mucho hacer una redacción? ¿Por qué?

Categorías.	Respuestas dadas.
Sí.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque no sé de qué hacerlo.</i> • <i>Porque no sé qué escribir.</i> • <i>Porque aprendo más.</i> • <i>Porque no sé qué escribir.</i> • <i>Porque no sé qué palabras usar.</i> • <i>Porque no se me ocurren ideas claras.</i> • <i>Porque a veces es un poco difícil.</i> • <i>Porque tengo que pensar mucho.</i> • <i>Porque no sé qué escribir.</i> • <i>Porque no me gusta.</i> • <i>Porque no se me ocurre casi nada.</i>
No	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque tengo imaginación.</i> • <i>No tanto porque a veces no encuentro qué escribir.</i> • <i>Porque leo mucho y sé cómo son.</i> • <i>Lo encuentro fácil.</i> • <i>Porque es fácil.</i> • <i>Porque lo encuentro muy fácil.</i> • <i>Porque me demoro.</i> • <i>Porque se me hace fácil escribir.</i> • <i>Porque estoy acostumbrada.</i> • <i>Porque sé de qué escribir.</i> • <i>Porque sé de qué escribir.</i> • <i>Porque he hecho muchas.</i> • <i>Porque es divertido.</i> • <i>Porque es absurdo.</i> • <i>Escribir historias porque sé muchas.</i> • <i>Porque son fáciles.</i> • <i>Porque es muy fácil.</i> • <i>Porque me gusta escribir.</i> • <i>No tanto porque los encuentro a imaginar una historia.</i> • <i>No mucho, porque además de entenderlo no me cuesta mucho.</i> • <i>No porque yo pongo mis palabras.</i> • <i>Es fácil.</i> • <i>Porque no hay que hacer esfuerzo para pensar.</i> • <i>Porque es fácil.</i> • <i>Porque se me facilita un poco.</i> • <i>Porque empiezo fácilmente.</i>
No lo tiene claro	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No tanto, ¿por qué? No sé cómo escribirlo.</i> • <i>Más o menos. Porque sí.</i> • <i>Más o menos, porque tengo las ideas y cuando las escribo se me olvidan.</i> • <i>Más o menos.</i> • <i>Un poco porque al principio cuesta, pero después no.</i>

Tabla nº 98: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº 2.

(2 sin responder).

Pregunta 3: ¿Te consideras bueno escribiendo redacciones?

Categorías.	Respuestas dadas.
SÍ.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque leo todo.</i> • <i>Sí, aunque no lo presumo y porque mis historias son muy originales.</i> • <i>Sí, me gustan.</i> • <i>Sí, porque es fácil.</i> • <i>Para mí es fácil.</i> • <i>Sí, porque me gustan.</i> • <i>Sí, porque me saco buenas notas.</i> • <i>Sí, un poco.</i> • <i>Porque se me ocurren muchas cosas.</i> • <i>Porque lo escribo bien.</i>
NO.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No ¿por qué? Siempre me equivoco.</i> • <i>Porque no sé de qué hacerlas.</i> • <i>Porque es difícil.</i> • <i>Porque no me gusta hacerlo.</i> • <i>Porque no tengo mucha experiencia.</i> • <i>Porque no hago buenas ideas.</i> • <i>Porque a veces me sale mal.</i> • <i>Porque no soy muy buena.</i> • <i>Porque me equivoco.</i> • <i>No (2).</i> • <i>No tanto, porque me cansa.</i> • <i>Porque no me gustan.</i> • <i>Porque a veces me olvido de la fecha.</i> • <i>Porque no soy muy bueno.</i> • <i>Porque no explico bien las ideas.</i> • <i>Porque sé que hay muchos mejores (2).</i> • <i>Porque no me considero bueno.</i> • <i>Porque uno nunca sabe.</i> • <i>Porque a veces escribo feo y no se entiende nada.</i> • <i>Porque me cuesta mucho.</i> • <i>Porque a veces lo hago mal.</i> • <i>Porque tengo mala letra.</i> • <i>Porque no me gusta escribir.</i>
No lo tiene claro.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Más o menos porque a veces me equivoco.</i> • <i>No lo sé, yo hago lo que pienso que esté bien.</i> • <i>Más o menos.</i> • <i>Más o menos. No me siento segura.</i> • <i>Más o menos porque a veces me equivoco.</i> • <i>Más o menos porque no se entienden mucho.</i> • <i>Más o menos porque me cuesta redactar.</i>

Tabla nº 99: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº 3.

(1 sin responder).

Pregunta 4: ¿Qué crees que debe saber un alumno para hacer una buena redacción?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Que hay que poner todas sus características.</i> • <i>Lo que debe escribir.</i> • <i>La estructura y las palabras que usará.</i> • <i>La estructura.</i> • <i>Saber de qué va a escribir.</i> • <i>Saber del tema que se habla.</i> • <i>Saber cómo son y qué son.</i> • <i>Poner todas las cosas que se deben.</i> • <i>La historia.</i> • <i>El cuerpo del texto que se pide.</i> • <i>De qué se tiene que hacer.</i> • <i>Lo que vas a escribir.</i> • <i>Saber expresar bien las ideas.</i> • <i>Lo que tiene una redacción.</i> • <i>Saber de lo que va a hablar.</i> • <i>La estructura de lo que va a escribir.</i> • <i>Saber lo que tiene el texto.</i>
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nada, leer y pensar.</i> • <i>Cómo lo va a hacer.</i> • <i>Buscar en libros, etc.</i> • <i>Escribir.</i> • <i>Escribir bien.</i> • <i>El planifico.</i> • <i>Pensar.</i> • <i>Cómo lo tiene que hacer y qué tiene que hacer.</i> • <i>Pensar y analizar.</i> • <i>Practicar.</i> • <i>Pensar demasiado.</i> • <i>Debe pensar.</i> • <i>Escribir.</i> • <i>Cómo hacerlo.</i> • <i>Comprender el texto.</i>
3. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Todo.</i> • <i>No.</i> • <i>No sé (2).</i> • <i>Sí.</i> • <i>Nada.</i>
4. Actitudes/ elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Imaginación.</i> • <i>Que le guste.</i> • <i>Estudiar siempre.</i>

Tabla nº 100: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº 4.

(2 sin responder).

Pregunta 5: ¿Por qué crees tú que algunas personas tienen problemas cuando hacen una redacción?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque no saben lo que hay que escribir.</i> • <i>Porque no saben qué escribir.</i> • <i>La expresión de las ideas.</i> • <i>Porque no saben qué escribir en el texto.</i>
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque no saben cómo hacerla.</i> • <i>Mucho, les cuesta mucho porque no piensan.</i> • <i>Porque no les llegan las ideas.</i> • <i>Porque no escriben bien.</i> • <i>Porque no saben hacerlo.</i> • <i>Porque no piensan.</i> • <i>Porque no saben escribir.</i> • <i>Porque se demoran mucho.</i> • <i>Porque no piensan tanto.</i> • <i>Porque les cuesta pensar (2).</i> • <i>Porque no tienen todo claro.</i> • <i>Porque comprenden a de poco.</i> • <i>Porque no comprenden el texto.</i>
3. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No lo sé por qué.</i> • <i>No lo sé porque yo no tengo muchos problemas al redactar.</i> • <i>Porque sí.</i> • <i>No sé (4).</i> • <i>Porque para hacer una redacción se necesitan varias cosas.</i>
4. Actitudes/Elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque no se concentran.</i> • <i>No tienen imaginación.</i> • <i>Porque les cuesta (4).</i> • <i>Porque no le es fácil a ellos.</i> • <i>Porque no la entienden.</i> • <i>Porque no entienden nada.</i> • <i>Porque es difícil para ellos.</i> • <i>Porque tiene lata de escribir.</i>

Tabla nº 101: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº 5.

(5 sin responder).

Pregunta 6: ¿Qué cosas crees que te faltan para hacer una redacción mejor de lo que lo haces ahora?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Más contenido.</i> • <i>Saber de qué hacerlo.</i> • <i>Más ideas.</i> • <i>La ortografía (4).</i> • <i>Porque se olvidan de la fecha y de la firma.</i> • <i>La letra.</i> • <i>La expresión de las ideas y la ortografía.</i> • <i>Tener buena escritura.</i> • <i>Los signos de puntuación.</i> • <i>Buena letra.</i>
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Buscar en internet, etc.</i> • <i>Estudiar más, definitivamente.</i> • <i>Escribir mejor.</i> • <i>Tener más tiempo.</i> • <i>Aprender y reforzar.</i> • <i>Aprender más.</i> • <i>Práctica.</i> • <i>Hacerlo más lento y pensar más.</i> • <i>Estudiar.</i> • <i>Aprender mucho más.</i> • <i>Comprender el texto para redactarlo mejor.</i>
3. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nada (3).</i> • <i>No sé (5).</i> • <i>Todo.</i> • <i>Hartas cosas.</i>
4. Actitudes/Elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Más seriedad.</i> • <i>Concentrarse.</i> • <i>Concentración (2).</i> • <i>Entender mejor.</i> • <i>Colocar atención.</i> • <i>Inspiración.</i>

Tabla nº 102: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº 6.

(3 sin responder).

Pregunta 7: ¿En qué piensas cuando escribes una redacción?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido/Destinatario.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En cómo será.</i> • <i>En solo escribirla y qué pondré.</i> • <i>En el tema.</i> • <i>En la persona a quien le escribo.</i> • <i>En qué podría escribir.</i> • <i>Lo que hay que escribir.</i> • <i>En una historia.</i> • <i>A quién se lo voy a dar.</i> • <i>Cómo seguir la historia.</i> • <i>En lo que voy a escribir (2).</i> • <i>En lo que escribiré.</i> • <i>En lo que se ha escrito.</i> • <i>En que yo soy esa persona.</i>
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hacerlo bien.</i> • <i>En lo que tengo que hacer.</i> • <i>En escribir.</i> • <i>En cómo será terminada.</i> • <i>En los que me ayudaron.</i> • <i>En que tengo que hacerlo bien.</i> • <i>En intentar redactar el texto para terminar a tiempo.</i>
3. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En muchas cosas.</i> • <i>En nada (2).</i> • <i>No sé.</i> • <i>En todo.</i> • <i>En cualquier cosa.</i> • <i>Todo.</i> • <i>Nada (2).</i> • <i>Cosas.</i> • <i>No lo sé.</i>
4. Actitudes/Elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En mi familia.</i> • <i>Algo bonito.</i> • <i>En lo que me gusta.</i> • <i>En lo que leí.</i> • <i>En lo que me gusta hacer.</i> • <i>En mis amigos.</i> • <i>En video juegos.</i>

Tabla nº103: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº 7.

(4 sin responder).

Pregunta 8: ¿Qué cosas haces cuando escribes?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido/Destinatario.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Digo la verdad.</i>
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Imagino.</i> • <i>Leo todo para la redacción.</i> • <i>Pienso cómo será.</i> • <i>Leo.</i> • <i>Mirar para todas partes para darme una idea de qué escribir.</i> • <i>Leerlo.</i> • <i>Pienso (6).</i> • <i>Pienso en lo que escribo.</i> • <i>Escribo.</i> • <i>Pensar (2).</i> • <i>Pensar en qué voy a escribir (2).</i> • <i>Mover la mano.</i> • <i>Preguntarme qué tengo que hacer.</i> • <i>Muevo el lápiz.</i> • <i>Pienso en cosas bonitas.</i> • <i>Pienso lo que hago.</i> • <i>Hacerlo que hago mejor.</i> • <i>Pienso qué hay que escribir.</i> • <i>Estar sentado.</i> • <i>Imaginar.</i> • <i>Pensar qué debo escribir.</i> • <i>Trato de hacer mi mejor letra.</i> • <i>Escribir.</i> • <i>Leo lo que escribo.</i> • <i>Nada, solo escribir.</i> • <i>Escribir con talento.</i> • <i>Lo que me piden.</i>
3. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No sé.</i>
4. Actitudes/Elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Busco la inspiración.</i> • <i>Me entretengo.</i> • <i>Hablar con familiares.</i>

Tabla nº 104: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 4º, pregunta nº 8.

(3 sin responder).

NIVEL: 6º.

Pregunta 1: Cuando escribes una redacción, ¿Qué es lo que más te gusta?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Proceso.	<ul style="list-style-type: none"> • Poner el punto final porque a veces me duele la mano al escribir mucho. • Las ideas que vienen. • Cuando hay que planear lo que va en la redacción. • Con verla terminada porque es un logro para mí. • Expresarme. • Escribir. • Que puedo expresar mis ideas en el texto. • Lo que más me gusta es el tipo de información de la redacción y hacer un resumen de lo escrito. • Escribir. • Las historias antes de la redacción. • Mostrárselos a los compañeros y al profesor. • Inventar cosas. • Escribir todo un texto en pocas palabras.
2. Estructura.	<ul style="list-style-type: none"> • En el inicio y en el final. • El cuerpo (2). • El título. • Lo que más me gusta es el inicio.
3. Contenido/ Tema.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando escribo una redacción lo que más me gusta es pensar el tema de la redacción. • Tener la idea. • Escribir un cuento o diálogos. • Escribir leseras. • Escribir mis opiniones. • Inventar un tema interesante. • Los temas que se hablan para hacer la redacción. • Lo que más me gusta es enseñar en el texto. • La historia que cuento. • Cuando escribo una redacción, me gusta mucho relatar historias de terror. • Escribir lo que pienso de algún tema.
4. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> • Todo. • Nada.
5. Actitudes elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • En realidad, no me gusta la redacción. • Cuando me inspiro a veces en lo principal. • Que puedo ser libre en mis ideas y divertirme inventando historias. • La imaginación. • Saber que mi redacción les gusta a todos. • De que lo hago bien. • Cómo va a reaccionar la gente cuando lo lea.

Tabla nº 105: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 1.

(2 sin responder).

Pregunta 2: ¿Te cuesta mucho hacer una redacción? ¿Por qué?

Categorías.	Respuestas dadas.
SÍ.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque hay que preocuparse de cada detalle. • Porque me cuesta idear ideas divertidas. • Porque no entiendo. • Escribir sin faltas de ortografía porque a veces me cuesta en gramática. • Porque no me gusta. • Porque no me gusta escribir. • Porque no me gusta tanto hacer redacciones. • Porque no se me ocurre nada. • Porque no me motiva.
NO.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque soy imaginativo. • Porque mientras me guste redactar se me hace fácil. • Porque es fácil. • Porque no me gusta mucho escribir y luego me aburro. • Porque de chiquitita leo, por lo que no me cuesta crear ideas. • Porque es fácil escribir. • Porque me gusta, entonces se me hace más fácil escribir una redacción. • Porque es fácil y me gusta. • Porque ya me acostumbraré a hacerlas. • Porque es algo (texto) que tú lo puedes dar a conocer hablando. • Porque sé lo que hago. • Porque me gusta mucho escribir textos. • Porque yo me concentro y lo hago. • Porque cuando lo hago tengo las ideas claras. • Porque para mí el lenguaje es fácil. • Porque para mí encuentro solo opiniones e ideas. • Porque lo encuentro entretenido. • Porque es divertido. • Porque yo he hecho muchos libros. • Porque se me ocurren muchas ideas. • Porque me gusta y al gustarme se me hace fácil. • Porque ya entiendo cómo hacerlo. • Porque relato cosas que he leído o que sé de qué se tratan. • Porque lo digo con mis propias palabras.
No lo tiene claro.	<ul style="list-style-type: none"> • No sé mucho por qué no lo hago bien. • El cuerpo, porque creo que a veces no lo entiendo. • Un poco porque no sé cómo empezar. • Más o menos porque cuando termino una redacción me cuesta corregir las faltas de ortografía. • Más o menos porque no se me ocurren tantas cosas.
Actitudes/elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • Más o menos porque algunas veces no me siento segura de lo que escribo.

Tabla nº 106: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 2.

(1 sin responder).

Pregunta 3: ¿Te consideras bueno escribiendo redacciones?

Categorías.	Respuestas dadas.
SÍ.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Me gusta.</i> • <i>Porque me gusta escribir algo que me pasó o ficticio.</i> • <i>Porque el profe me dice que son buenas.</i> • <i>Porque voy paso a paso.</i> • <i>Porque me inspiro.</i> • <i>Porque a varios de mis amigos les gusta cuando escribo cosas.</i> • <i>Para estudiar.</i> • <i>Porque antes de comenzar siempre confío que lo haré bien y que sigo las instrucciones.</i> • <i>Porque me gusta hacerlas.</i> • <i>Porque soy creativa.</i> • <i>Porque me gusta inventar cosas.</i> • <i>Porque sé cómo se hacen un poco.</i> • <i>Porque tengo muchas ideas.</i> • <i>Porque soy muy imaginativa.</i> • <i>Porque me gusta expresarme.</i>
NO.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque me cuesta (2).</i> • <i>Porque no me gusta.</i> • <i>Porque no me gusta escribir (2).</i> • <i>Porque algunas veces me equivoco.</i> • <i>Porque no sé cómo.</i> • <i>Porque no me gusta cómo lo hago.</i> • <i>Porque no me gusta escribir mucho.</i> • <i>Porque no puedo.</i> • <i>Porque no escribo sin faltas de ortografías.</i> • <i>Por mi mala ortografía.</i> • <i>Porque no soy muy creativo.</i> • <i>Porque me cuesta poner acentos en las palabras.</i> • <i>Porque me demoro mucho en hacerlas.</i>
No lo tiene claro.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un poco porque no siempre tengo buenas ideas.</i> • <i>Más o menos. Depende de la redacción.</i> • <i>Más o menos porque me cuesta.</i> • <i>Más o menos porque no sé si están bien del todo.</i> • <i>Más o menos porque a veces no se me ocurren cosas.</i>
Actitudes/elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Más o menos porque algunas veces me desconcentro.</i> • <i>No sé, porque hay compañeros que son mejores</i> • <i>Sí, pero cuando estoy concentrado.</i> • <i>Más o menos porque igual no soy tan bueno.</i>

Tabla nº 107: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 3.

(1 sin responder).

Pregunta 4: ¿Qué crees que debe saber un alumno para hacer una buena redacción?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tener buenas ideas para el texto.</i> • <i>Todo lo de la clase.</i> • <i>Las ideas principales de la historia y su orden.</i> • <i>Debe saber lo que debe ir en una redacción y, además, las cosas que va a redactar.</i> • <i>Debe saber harta información de lo que hablará.</i> • <i>Gramática.</i> • <i>La ortografía.</i> • <i>Saber los puntos de la carta o la redacción.</i> • <i>Un texto.</i> • <i>Lo que debe saber es que tenga buena ortografía y siga las instrucciones.</i> • <i>Sobre el tema.</i> • <i>Tiene que saber sobre el tema del que va a hablar.</i> • <i>Ideas, opiniones, información e imaginación.</i> • <i>Todo lo aprendido en clase y escuchar al profesor.</i> • <i>Los temas de que se va a tratar.</i> • <i>Saber sobre el tema del que hablará.</i>
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La planificación.</i> • <i>Pensar qué va a hacer.</i> • <i>Entender la planificación.</i> • <i>Que tienen que escribir bien.</i> • <i>Planificar y ver las ideas principales.</i> • <i>Escribir y leer.</i> • <i>Lo que hay que hacer.</i> • <i>Escribirla según la estructura.</i> • <i>Leer mucho para entrenarse.</i> • <i>Lo que yo creo es planificando y después hacer la redacción.</i> • <i>Saber escribir, tener ideas y personalidad.</i> • <i>Considerar una planificación antes.</i> • <i>Hacer una buena planificación.</i>
3. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Todos los elementos.</i> • <i>Que no...</i>
4. Actitudes/ elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Saber del tema del que va a redactar (conocimiento previo).</i> • <i>Yo creo que debe primero gustarle y entenderlo.</i> • <i>Inspirándose primero.</i> • <i>Concentrarse.</i> • <i>Concentrarse en lo que hace.</i> • <i>Estar siempre atento a lo que se escribe.</i> • <i>Concentrarse y saber qué está haciendo.</i>

Tabla nº 108: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 4.

(1 sin responder).

Pregunta 5: ¿Por qué crees tú que algunas personas tienen problemas cuando hacen una redacción?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque no saben cómo partir y hay que saber estructura. • Porque es difícil tener buenas ideas. • Porque no saben bien sobre el tema y no se sienten capaces. • Las faltas de ortografía y el no estar atento. • No se acuerdan del tema. • Porque no deben tener ideas. • Porque no tienen ideas
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque no repasan la redacción o porque no les gusta escribir. • Porque necesitan leer. • Porque no saben escribir. • Porque no saben expresar bien lo que piensan. • Porque no leen bien. • Porque no saben empezar. • Porque no saben qué hacer. • Porque no comprenden lo que hay que hacer. • Porque no planifican y con la planificación sale más fácil. • Porque no piensan. • Porque no saben expresar sus ideas. • Porque no lo explican con sus propias palabras.
3. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> •
4. Actitudes/Elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque no se concentran. • Porque no lo entienden. • Yo creo que es porque no les gusta y no tienen ganas. • Porque no ponen atención. • Porque no logran entender la planificación. • Pues, porque no se inspiran y no lo piensan. • Porque no leen mucho (conocimientos previos). • Porque no les gusta escribir. • Porque les cuesta, les da flojera y no se informan. • Porque no se concentran (3). • Porque se colocan nerviosos. • Por concentración. • Porque les cuesta. • Porque no prestan atención. • Porque no entienden bien. • Porque se desconcentran y no tienen ideas. • Yo creo que es porque no se concentran en lo que hacen. • Porque no lo entienden mucho.

Tabla nº 109: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 5.

(1 sin responder).

Pregunta 6: ¿Qué cosas crees que te faltan para hacer una redacción mejor de lo que lo haces ahora?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tener mejores ideas.</i> • <i>Saber todos los elementos.</i> • <i>Buena letra.</i> • <i>Yo creo que me falta mejorar las faltas de ortografía.</i> • <i>En el tema.</i> • <i>Tener menos faltas de ortografía.</i> • <i>Un orden en las ideas.</i> • <i>Mi caligrafía y mis ideas.</i> • <i>Mi ortografía.</i> • <i>Mejorar mi escritura.</i> • <i>Poner los acentos en el lugar adecuado.</i> • <i>Saber más temas.</i> • <i>No repetir algunas ideas.</i> • <i>Respetar puntos y comas.</i> • <i>Las ideas.</i>
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La planificación.</i> • <i>Nada porque lo hago bien (2).</i> • <i>Más planificación.</i> • <i>Pensar.</i> • <i>Completar todo el párrafo.</i> • <i>Planificar más.</i> • <i>Nada me falta.</i> • <i>Pensar más (2).</i> • <i>Hacer un borrador.</i>
3. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No sé mucho.</i> • <i>Muchas cosas que mejorar.</i> • <i>No sé.</i>
4. Actitudes/Elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estar segura y sentirme capaz.</i> • <i>Leer más de lo que leo.</i> • <i>La seguridad.</i> • <i>Concentrarme más.</i> • <i>Estar atento.</i> • <i>Concentrarme.</i> • <i>Leer más.</i> • <i>Tomar un poco más de atención.</i> • <i>Me hace falta concentrarme más en lo que hago.</i> • <i>Aprender mucho más sobre lo que hablaré.</i>

Tabla nº 110: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 6.

(1 sin responder).

Pregunta 7: ¿En qué piensas cuando escribes una redacción?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido/Destinatario.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En lo que tengo que escribir.</i> • <i>En la redacción.</i> • <i>En lo que voy a escribir.</i> • <i>Pienso en el tema del que escribo.</i> • <i>En el tema y algo que al leerlo me entretengo tanto yo como el lector.</i> • <i>Pienso que realmente yo le envío la redacción a un compañero etc.</i> • <i>En lo que voy a escribir.</i> • <i>En el tema (3).</i> • <i>En que les va a gustar a la gente que se la estoy relatando.</i> • <i>En las ideas que escribiré.</i> • <i>En la escritura.</i> • <i>En el texto.</i> • <i>En la redacción.</i> • <i>En el texto leído.</i> • <i>En las ideas que puedo agregar.</i> • <i>En una buena historia.</i> • <i>Lo que piense es en qué escribiré.</i> • <i>Pienso en la historia.</i> • <i>En las partes importantes del tema.</i> • <i>En lo que escribo.</i>
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En cómo hacer las cosas.</i> • <i>En cómo debo hacerlo.</i>
3. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Todo lo que entra.</i> • <i>En nada.</i> • <i>En hartas cosas.</i>
4. Actitudes/Elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En todo lo que he vivido (c. y experiencias previos).</i> • <i>En las historias que he leído.</i> • <i>En que tiene que salir lo mejor posible para sacar buenas notas (motivación).</i> • <i>En que lo voy a hacer bien (2).</i> • <i>En las cosas que me inspiran.</i> • <i>En todo lo que he vivido.</i> • <i>Pienso en el hockey donde saco ideas.</i> • <i>Nada, solo me concentro.</i>

Tabla nº 111: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 7.

(1 sin responder).

Pregunta 8: ¿Qué cosas haces cuando escribes?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido/Destinatario.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pienso en la idea principal de lo que voy a escribir.</i> • <i>Pensar en la redacción de lo que estoy escribiendo.</i> • <i>Escribo cuentos y hago diálogos.</i> • <i>Pienso lo que voy escribiendo.</i> • <i>Pienso en lo que voy a escribir (3).</i> • <i>Escribo las cosas más importantes.</i> • <i>Pensar lo que escribo.</i>
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nada, solo escribo.</i> • <i>Escribo palabras.</i> • <i>Pensar en no equivocarme (regulación).</i> • <i>Leo y pienso en lo que voy escribiendo.</i> • <i>Pensar y redactar.</i> • <i>Nada. Escribo nada más.</i> • <i>Pienso (3).</i> • <i>Escribir.</i> • <i>Morder el lápiz y pensar.</i> • <i>Escribir.</i> • <i>Escribo (2).</i> • <i>Hago la información dada.</i> • <i>Lo que hago es pensar antes de escribir para hacerlo bien.</i> • <i>Pienso cómo lo hago (regulación).</i>
3. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nada.</i>
4. Actitudes/Elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nada. Solamente me concentro en lo que hago.</i> • <i>Me concentro lo más que puedo.</i> • <i>Me concentro</i> • <i>Me preocupo en lo que hago.</i> • <i>Pensar y concentrarnos.</i> • <i>Pienso y me concentro (2).</i> • <i>Cosas que opino o que creo.</i> • <i>Me concentro mucho y lo hago lo mejor posible.</i> • <i>Escucho música.</i> • <i>Recuerdo lo que he leído (conocimiento previo).</i> • <i>Me concentro en lo que hago.</i>

Tabla nº 112: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 6º, pregunta nº 8.

(1 sin responder).

NIVEL: 8º

Pregunta 1: Cuando escribes una redacción, ¿Qué es lo que más te gusta?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Proceso.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La verdad, el final, el final de todo lo escrito siempre deja mejor gusto que el inicio.</i> • <i>Cómo lo voy armando, los pasos y el orden.</i> • <i>Pensar lo que necesito, planificar las cosas y el desahogo que uno tiene al escribir.</i> • <i>Hacerlo muy bien y ver que le guste a otros.</i> • <i>Lo que más me gusta de una redacción es la diversidad de palabras nuevas que se aplican.</i>
2. Estructura.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Escribir el desarrollo o transcurso del texto.</i> • <i>No sé, me gusta como el desenlace (en un cuento).</i>
3. Contenido/ Tema.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Escribirle cartas a mis amigos, me gusta la carta porque es lo que siento y expreso en ella.</i> • <i>Imaginar lo que estoy redactando.</i> • <i>Escribir de temas que me interesan y organizarlos.</i> • <i>Expresar mis emociones solo con palabras y transmitir mis sentimientos.</i> • <i>Me gusta expresar mis sentimientos u opiniones sobre el tema.</i> • <i>Poder expresarme de formas diferentes, escribir cosas que no siempre puedo decir.</i> • <i>Cuando expreso lo que siento.</i> • <i>Hacerla del tema que me gusta.</i> • <i>Expresar mis sentimientos y emociones.</i> • <i>Expresar mis ideas (2).</i> • <i>Expresar lo que yo siento, para así poder expresarme.</i> • <i>Expresar cómo está mi ánimo ese día.</i> • <i>Expresar libremente lo que quiero escribir.</i> • <i>Me gusta o prefiero escoger temas que a mí me agraden.</i> • <i>Cuando se me ocurren ideas de mi agrado.</i> • <i>Inventar algunas historias.</i> • <i>Cuando el tema es algo que me gusta.</i> • <i>Lo que más me gusta de escribir una redacción es primero que ojalá sea un poema y segundo, escribirlo por mi propia cuenta.</i> • <i>El escribir historias sobre mí, el escribir historias anónimas, el expresar sentimientos.</i> • <i>Escribir como a mí me gusta y expresar sentimientos sobre lo que me refiero.</i> • <i>Dar a conocer bien mis ideas y expresarme bien.</i> • <i>Expresar mis sentimientos o inventar cosas.</i> • <i>Expresar lo que uno piensa.</i> • <i>Cuando tengo que redactar algo que sea mío: una información o mi historia de vida.</i> • <i>Que esa redacción sea del contenido de mi vida y lo que más me gusta es poder expresarme.</i> • <i>Lo que más me gusta es expresar las cosas de una manera distinta a la común.</i> • <i>Historias de amor o sobre juegos.</i>
4. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> •
5. Actitudes elementos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No me gustan las redacciones.</i>

personales.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se me hace fácil redactar. • Empezar la redacción tengo mucha imaginación y me gusta crear historias. • Depende del tema, pero lo que más me gusta es expresar lo que quiero decir en distintos tipos de redacción y a la vez, demostrar que no soy incapaz. • El empeño que le hago para que sea un trabajo bien hecho, sin faltas ni borrones. Un trabajo impecable. • No me gusta nada.
-------------	---

Tabla nº 113: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 1.

Pregunta 2: ¿Te cuesta mucho hacer una redacción? ¿Por qué?

Categorías.	Respuestas dadas.
Sí.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando tengo tiempo para terminar, me cuesta aclarar las ideas porque necesito tiempo. • Porque me complico mucho en hacerlas. • Porque se me vienen muchas ideas a la cabeza y no sé qué poner. • Porque en escrito no me expreso de la mejor forma, en cambio, en persona sí lo hago.
No.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque solo digo que solo es una organización de mis ideas. • Porque soy bastante imaginativo, en mi parte, eso no me complica. • Porque tengo facilidad para escribir. • Porque nos han enseñado bien desde pequeños cómo hacerlo. • Porque cuando me concentro fluyen muchas ideas • Porque me es fácil escribirlas. • Porque las ideas vienen rápido a mi cabeza, yo las organizo bien y lo haré más rápido. • Porque cuando me gusta el tema y quiero escribir se me hace más didáctico. • Por lo general, no me cuesta, pero el resultado no es perfecto. • No, no me cuesta porque encuentro rápidamente lo que hay que poner y la fluidez es rápida idea tras idea. • No, porque me expreso rápidamente o cómo se dice, también me inspiro. • Porque se me hace una inspiración y nada me para.
No lo tiene claro.	<ul style="list-style-type: none"> • No, porque... no lo sé, que si me demoro mucho, me gusta que quede bien. • Más o menos, porque muchas veces no encuentro las palabras necesarias para seguir haciendo la redacción. • A veces, porque hay veces en las cuales me cuesta encontrar algún tema del cual escribir. • A veces, depende del tema • Más o menos porque algunas veces no entiendo el texto • A veces, porque no tengo una inspiración y sin inspiración no tengo de qué escribir. • No sé, o sea, depende del tema.

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Más o menos, porque a veces no se me da la idea o las palabras que tengo que redactar.</i> • <i>De repente, solo cuando empiezo, no encuentro tema o solo me cuesta saber cómo empezaré.</i> • <i>A veces, porque depende del tema.</i> • <i>Algo, porque no se me ocurre cómo escribir lo que quiero decir.</i>
Actitudes/elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No me cuesta porque siempre estoy con ánimo.</i> • <i>No, porque es algo divertido y para mí es algo fácil de realizar.</i> • <i>No, ya que me siento preparado para hacerlas.</i> • <i>Más o menos porque lenguaje no es el ramo que mejor se me da.</i> • <i>A veces, cuando estoy distraída pensando en otras cosas.</i> • <i>No me gusta porque me gusta escribir mis ideas o lo que tenga que escribir.</i> • <i>No me cuesta ya que me gusta escribirlas siempre y cuando sea un tema que me guste.</i> • <i>A veces, porque cuando quiero escribir lo hago sin problemas, pero cuando me obligan y no quiero hacerlo, me cuesta.</i> • <i>A veces: si me encuentro mal, me cuesta más como por ejemplo, enfermo y no me cuesta cuando tengo imaginación.</i> • <i>Algunas veces: el tema me parece enredado.</i> • <i>No me cuesta porque si tengo empeño y motivación me es muy fácil hacer una redacción de cualquier tema.</i> • <i>A veces, porque tengo ganas de decir lo que siento y lo hago a través de la redacción.</i> • <i>Bueno, yo diría que no me cuesta tanto y no lo hago tan bien, ya que muy pocas veces escribo una redacción.</i> • <i>No, porque encuentro que la lectura (leo mucho) ayuda a encontrar sinónimos, nuevas palabras e ideas.</i>

Tabla nº 114: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 2.

Pregunta 3: ¿Te consideras bueno escribiendo redacciones?

Categorías.	Respuestas dadas.
SÍ.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sí, la mayoría de las veces no me cuesta escribir redacciones y luego las leo y no tengo casi ninguna falta.</i> • <i>Porque siento que me es muy fácil.</i> • <i>Porque expreso lo que quiero decir.</i> • <i>Yo creo que soy bueno en eso, quitando la parte de ortografía.</i> • <i>Sí, porque encuentro que son buenas y tienen una de las mejores redacciones.</i> • <i>Sí, porque me resulta fácil poner en forma ordenada las palabras que se encuentran disueltas en el aire.</i>
NO.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No mucho ya que me demoro y me cuesta hacer una redacción.</i> • <i>Porque siempre tengo dificultades.</i> • <i>Porque no lo practico mucho.</i> • <i>No, porque nunca escribo redacciones.</i> • <i>No, porque encuentro muchas faltas de ortografía y faltas de seguimiento (empiezo las ideas y no las acabo).</i> • <i>No porque hay veces en las cuales no redacto de buena manera.</i> • <i>No, porque no puedo lograr mencionar con exactitud lo que quiero.</i>
No lo tiene claro.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No tan buena, pero cuando lo quiero hacer bien, sí.</i> • <i>No soy yo el que decide eso, o sea, no soy profesional para juzgar, pero me gustan.</i> • <i>Ni buena ni mala. Regular.</i> • <i>No lo sé, ¿bueno respecto a quién? Nadie es bueno o malo en algo, lo que pasa es que hay algunos que lo manejan mejor y punto.</i> • <i>En ocasiones. Depende del tema del cual puedo escribir.</i> • <i>En realidad no lo sé, porque siempre hago lo que me piden.</i> • <i>Más o menos porque es según el tema que me dan, ya que si lo encuentro interesante se me ocurren más rápido las palabras.</i> • <i>A veces, porque hay días que escribo y soy una máquina, pero hay otros días que pienso lo que hice y ahí me salen mal las redacciones.</i> • <i>En algunos temas creo que soy mejor que en otros.</i> • <i>No sé si tan buena, pero no mala, porque lo explico bien y hago entender a los profesores lo que leen.</i> • <i>A veces, porque hay veces que creo que las puedo hacer mejor.</i>
Actitudes/elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sí, porque escribir me gusta, como ego escritor que tengo, me encuentro buena.</i> • <i>Si el tema me interesa creo que puedo hacer una buena redacción.</i> • <i>Sí, porque estoy seguro de lo que escribo.</i> • <i>De repente, ya que concentrada y con ganas, me salen bien y buenas, pero a veces no tengo ganas.</i> • <i>No porque no me esfuerzo tanto en hacerlas.</i> • <i>En ciertos temas sí porque me entretengo en eso.</i> • <i>No siempre, soy insegura para escribir y saber si está</i>

	<p><i>bien o mal lo que hago.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A veces, cuando lo hago con ganas porque a veces tengo un desánimo, esto no me deja concentrarme.</i> • <i>Sí, porque me gusta hacerlo y me esfuerzo por hacer bien lo que me gusta.</i> • <i>No, porque no soy muy buena en lenguaje.</i> • <i>Sí, no soy el mejor pero me gusta escribir cuando quiero y por ello siempre escribo buenas historias.</i> • <i>No soy de los mejores, pero cuando es del tema que me gusta, me considero bueno.</i> • <i>Sinceramente, cuando las cosas fluyen, sí, pero cuando es obligación y sin ganas escribo cualquier cosa.</i> • <i>No, es decir, si me concentro y me esfuerzo algo, me resulta.</i> • <i>Sí, porque encuentro que me motivo mucho en hacerlas y eso me da un grado de felicidad de que lo estoy o lo hice bien.</i> • <i>Más o menos porque no siempre me gusta, pero cuando quiero, lo hago muy bien.</i> • <i>Me considero ni tan bueno ni tan malo, porque al hacerlo me siento bien y confiado, pero igual hay algunas cosas que no hago tan bien.</i>
--	---

Tabla nº 115: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 3.

Pregunta 4: ¿Qué crees que debe saber un alumno para hacer una buena redacción?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El tema sobre el que va a hacer la redacción y manejarlo o también por experiencia debe manejarlo bien.</i> • <i>Tener manejo del tema que va a escribir y además saber las partes del texto.</i> • <i>Tiene que saberse el tema bien y cómo escribir el comienzo y el final.</i> • <i>Saber de la escritura, tener la mente abierta para no trancarse.</i> • <i>El tema del cual va a escribir (2).</i> • <i>Tener claro el tema del cual va a redactar.</i> • <i>Debe saber el tema, tiene que tener una idea clara y saber explicarse bien.</i> • <i>Figuras literarias, funciones del lenguaje y tener conocimiento de lo que expone.</i> • <i>Poder tener una idea y saber de lo que escribe y solo hacer lo que se hace.</i> • <i>Lo que él quiera decir.</i> • <i>El tema y cosas relacionadas sobre todo.</i> • <i>Muchas cosas, creo que es imprescindible tener una idea sobre el tema que redacta. También es importante un amplio vocabulario.</i> • <i>Sus partes, tema y ortografía.</i> • <i>Temas importantes o lo que le importe a él/ella.</i> • <i>Tener las ideas claras y definidas.</i> • <i>El cuerpo de la redacción.</i> • <i>Una pequeña información</i> • <i>El motivo por el cual escribe.</i> • <i>El tema del cual escribir.</i> • <i>Debe saber mucho sobre el tema o por lo menos saber un poco más de lo normal.</i> • <i>Debe saber cosas (las más importantes). sobre el tema que quiere escribir.</i> • <i>Primero tiene que saber y tener un manejo en el tema que se desea exponer. Luego, poder traspasar ese manejo al papel.</i>
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Despejar las ideas principales antes de empezar.</i> • <i>No hacerlo como si no te importara.</i> • <i>Leer mucho sobre el tema que va a hacer.</i> • <i>Qué hará, cómo lo hará y de qué se tratará en caso de que las instrucciones estén dadas.</i> • <i>Se debe saber bien cómo hacer la redacción y las partes de lo que va a hablar.</i> • <i>Que tiene que tener claro qué va a escribir y ojalá hacerlo en un borrador antes.</i> • <i>Aprender a redactar bien cada oración y planificarse.</i> • <i>Creo que lo más importante y que todos los</i>

	<p><i>alumnos como yo deberían saber es darle coherencia a los hechos redactados.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pensar antes de escribir para así no equivocarse y saber bien de lo que vas a hablar.</i>
3. Indefinido/ No sabe.	•
4. Actitudes/ elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Las ganas, puedes conocer mucho, pero con ganas mediocres, la redacción será mediocre.</i> • <i>Yo creo que de saber, no mucho, de imaginar, bastante, debe saber imaginar.</i> • <i>Que le guste lo que está escribiendo.</i> • <i>Yo creo que tiene que inspirarse en sus propios sentimientos, escribir algo no porque te lo dicen sino porque tú quieres.</i> • <i>Interesarse en el trabajo y no tomarlo como aburrido.</i> • <i>Creo que tiene que gustarle, ya que si no le gusta, no hay ganas de hacerlo y sin ganas no saldrá bien.</i> • <i>Lo que tiene que hacer es estar concentrado en su redacción y tener una buena imaginación y también buena motivación.</i> • <i>Haber pasado por la situación de la que se escribe.</i> • <i>No son necesarios los conocimientos, solo no tener faltas.</i>

Tabla nº 116: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 4.

Pregunta 5: ¿Por qué crees tú que algunas personas tienen problemas cuando hacen una redacción?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque les dificulta el hecho de hablar de algo que no les llama la atención. • No dominar mucho el tema del que van a escribir. • Porque es poco común para ellos o no se saben el tema. • Porque no tienen claro el tema, el cómo hacerla. • Porque no saben expresarse y no tienen una idea clara del tema. • Por no saber del tema o por falta de vocabulario. • Porque no saben de qué hablar o cómo empezar. • Porque no saben redactar bien sobre el tema. • Bueno, muchos como yo deben tener faltas de ortografía que creo que es lo que más influye en cualquier texto.
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque a algunas personas les cuesta expresarse en forma escrita. • Porque no saben bien lo que tiene que hacer. • No saben qué hacer. • Porque no organizan bien las cosas antes de escribirlas, agregan algo de más o se les olvida agregar algo a veces. • Porque no entienden bien lo que hay que hacer. • Porque no se sabe de qué escribir y porque no sabe lo que hacer. • Porque les cuesta expresar sus ideas. • Porque muchas veces no le salen las palabras. • Porque están como se dice "con la mente en blanco" y no piensan con claridad y se confunden fácilmente. • Porque les cuesta expresar lo que quieren decir y pueden tener en algún caso, poca imaginación. • Porque no saben expresar su opinión. • Porque no se expresan de la mejor forma o les cuesta redactar por escrito.
3. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> •
4. Actitudes/ elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque no nos concentramos o no queremos o tenemos disposición para hacerlo. • Por falta de imaginación. • Porque no tienen facilidad para expresarse. • Porque a lo mejor no tienen facilidades para escribir.

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque no tomaron atención.</i> • <i>Porque no les gusta escribir.</i> • <i>No están inspirados, no tienen ganas o quizás no es algo para lo que sean buenos.</i> • <i>Porque no saben cómo hacerlo o porque simplemente no quieren.</i> • <i>Porque les da lo mismo el tema.</i> • <i>Por la falta de seguridad en la escritura de uno mismo.</i> • <i>Simplemente porque no estudian y tienen su cerebro lleno de ideas estúpidas.</i> • <i>Yo pienso que puede ser porque no se tienen confianza a sí mismos y les cuesta inspirarse o simplemente no quieren hacerlo.</i> • <i>Porque no encuentran tema, están desinteresados o no les importa.</i> • <i>Porque simplemente no les gusta, ya que si les gustara lo desarrollarían muy bien.</i> • <i>Porque quizá no tenga inspiración o ganas para redactar algo.</i> • <i>Porque no todos tenemos las habilidades.</i> • <i>Porque no saben cómo empezar o de qué hablar y no están lo suficientemente concentrados para redactar y no están motivados.</i> • <i>Por falta de concentración, porque no tienen ánimo y sin ánimo, aunque se intente, no resulta.</i> • <i>No se concentran.</i> • <i>Porque les cuesta tener alguna inspiración.</i>
--	--

Tabla nº 117: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 5.

Pregunta 6: ¿Qué cosas crees que te faltan para hacer una redacción mejor de lo que lo haces ahora?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Más vocabulario y tener una mejor ortografía.</i> • <i>Informarme más sobre distintos temas y mejorar mi ortografía.</i> • <i>Menos faltas ortográficas. Eso me cuesta mucho.</i> • <i>Tomar en cuenta las opiniones de los demás respecto al tema.</i> • <i>Una buena ortografía.</i> • <i>Mmm... Tener más claro la estructura de la redacción.</i> • <i>Saber más palabras para no poner siempre las mismas porque si pasa eso las ideas se repiten.</i> • <i>Saber qué voy a escribir y cómo hacerlo.</i> • <i>La ortografía.</i> • <i>Tener una idea clara y precisa para escribir.</i> • <i>Mejor ortografía y que todo se conecte.</i> • <i>La buena ortografía. Yo considero que tengo una pésima ortografía y eso me juega en contra.</i> • <i>Mejorar mi ortografía y letra.</i> • <i>Conocimientos previos al tema.</i> • <i>Las ideas y las palabras.</i> • <i>Me falta mejorar mi ortografía.</i> • <i>Ortografía, tengo pésima ortografía y también el no encontrar palabras adecuadas.</i> • <i>La ortografía, me falta mejorar, me faltan algunos acentos en palabras. A veces las palabras son complicadas y raras y no sé escribirlas.</i> • <i>Un tema del 100% de mi interés, porque así diría todo detalladamente.</i> • <i>Para mejorar tendría que saber del tema y tener menos faltas de ortografía.</i> • <i>Una mejor ortografía, ya que a veces, me equivoco harto al escribir o en la puntuación.</i> • <i>Tener más conocimiento sobre el tema del que se quiere hablar.</i> • <i>Mejorar mis faltas de ortografía escribir más.</i> • <i>Creo que podría aumentar más mi vocabulario.</i> • <i>Conocer mejor el lenguaje escrito.</i> • <i>Arreglar un poco mi letra y mi ortografía.</i>
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Repasarlo habitualmente para acostumbrarme.</i> • <i>Necesito tiempo para hacer una buena redacción.</i> • <i>Práctica.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Más organización, pensando bastante para estar segura.</i> • <i>Comprender mejor.</i> • <i>Un tiempo más largo para hacer una buena planificación.</i> • <i>No repetir las palabras más de una vez y expresarme un poco mejor que ahora.</i> • <i>Pues, según he visto en mis pruebas y en mis redacciones, debo darle un poco más de coherencia a los hechos, mejorar la ortografía y explicar más los hechos que expongo.</i>
3. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No lo sé, muchas cosas, pero no tengo una en específico.</i>
4. Actitudes/ elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Expresarme mejor y no ser tan cerrado.</i> • <i>Más concentración.</i> • <i>Tranquilidad, me cuesta trabajar bajo la presión de la gente.</i> • <i>Más concentración.</i> • <i>Cómo sentirme identificada en algunos casos.</i>

Tabla nº 118: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 6.

Pregunta 7: ¿En qué piensas cuando escribes una redacción?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En lo que estoy escribiendo y así me inspiro haciendo la redacción.</i> • <i>Me centro más que nada en el tema del cual redacto.</i> • <i>En el tema que haré.</i> • <i>En mi vida o de lo que me están pidiendo que redacte.</i> • <i>Pienso cosas relacionadas con esa redacción.</i> • <i>Pienso sobre el tema del cual redactaré.</i> • <i>En un tema y trato de concentrarme.</i> • <i>De qué lo voy a hacer.</i> • <i>El tema.</i> • <i>En qué se trata, cómo lo escribiré.</i> • <i>En el texto que estoy redactando.</i> • <i>En lo que pronto escribiré.</i> • <i>De todo un poco, pensar en lo que escribo y si está bien o mal.</i> • <i>En lo que me pidan que redacte.</i> • <i>Pienso en el tema, en encontrar la palabra precisa, en que los demás entiendan mi texto.</i> • <i>En el tema del cual estoy escribiendo</i> • <i>Me imagino el tema.</i> • <i>Me voy pensando en lo que escribiré y en lo más raro que me pasó ese día.</i> • <i>En el tema y me imagino muchas cosas.</i> • <i>Generalmente, de lo que se trata para que vengan las ideas a mí.</i> • <i>En la situación, en cómo será vivirla.</i> • <i>Me imagino la situación y el tema planteado para redactar.</i> • <i>En lo que trata la redacción, pensar o imaginarse que te encuentras en esa redacción.</i> • <i>Cuando escribo una redacción, pienso en los hechos que narraré o narré y algunas veces, me desconcentro pensando en otras cosas.</i> • <i>Pienso en lo que voy a escribir y mis sucesos respecto a lo que voy a hablar.</i> • <i>Pienso en lo que estoy escribiendo.</i>
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pienso en cómo puedo expresar lo que pienso.</i> • <i>En que quede bien.</i>
3. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> •
4. Actitudes/ elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Si es libre, en cualquier cosa que me ayude.</i> • <i>En qué me está pasando a mí.</i> • <i>En mí, en lo que siento y en el tema.</i> • <i>En lo que me inspiro; sentimientos.</i> • <i>Historias o novelas que me gusta leer.</i> • <i>Me imagino y se me ocurren ideas.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Generalmente, pienso en mis sentimientos y más en el amor y también en la música.</i> • <i>En el tema o en cosas que me gusten.</i> • <i>En lo que siento por tal persona o cosa.</i> • <i>Me centro 100% en el tema de mi interés, si me distraigo pierdo el ritmo.</i> • <i>En las experiencias propias o las que me han contado sobre el tema.</i> • <i>En las cosas que he vivido, leído y todo lo que tenga relación con el tema.</i> • <i>En todo: cosas de la vida, del colegio, juegos, música y más.</i>
--	--

Tabla nº 119: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 7.

Pregunta 8: ¿Qué cosas haces cuando escribes?

Categorías.	Respuestas dadas.
1. Contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Me imagino lo que estoy escribiendo.</i> • <i>Pienso en el tema (2).</i> • <i>Hago cuentos, historias, noticias, etc.</i> • <i>Me imagino la historia o texto que voy contando, me hago una idea.</i> • <i>Pienso qué puedo escribir, para quién escribir.</i> • <i>Cuando hago cuentos, me voy imaginando el mundo o pienso qué haría en su lugar.</i> • <i>Pienso en lo que pondré y trato de tener una buena ortografía.</i>
2. Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Tomar el lápiz y mirar la hoja? A parte de eso, soltar ideas.</i> • <i>Pienso en cómo puede mejorar la escritura.</i> • <i>Escribir y pensar que va a tener un final.</i> • <i>Pienso, organizo las ideas, pienso las cosas claras en cuando las escribo esté todo lo que necesito.</i> • <i>Ir leyendo lo que llevo para ver si queda bien.</i> • <i>Pienso y analizo el tema y la redacción.</i> • <i>Me fijo bien en la ortografía y pienso mucho.</i> • <i>Pienso.</i> • <i>Me fijo muy bien en los errores tanto de redacción como en los de ortografía. También doy a conocer toda mi imaginación y conocimiento.</i> • <i>Solo comienzo a escribir y a improvisar.</i> • <i>Me concentro atentamente en el texto.</i> • <i>Prefiero escribir antes en borrador para no cometer errores.</i> • <i>Nada, sólo pienso en escribir y escribo. No hago nada más que escribir y pienso en hacerlo bien, nada más.</i> • <i>Tratar de fijarme en la ortografía y en la coherencia de lo que escribo (Depende si es importante lo que debo escribir).</i> • <i>Me preocupo del orden, la limpieza y la claridad de mi trabajo.</i> • <i>Nada más además de escribir.</i>
3. Indefinido/ No sabe.	<ul style="list-style-type: none"> •
4. Actitudes/ elementos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Me inspiro, así tengo una mejor redacción.</i> • <i>Concentrarme en lo que hago y no en lo que hacen los demás.</i> • <i>Me distraigo fácilmente.</i> • <i>Escucho música para no aburrirme o a veces mezclo palabras o frases.</i> • <i>Imagino.</i> • <i>Dejo que mi imaginación hable y me concentro.</i> • <i>Me concentro en hacer la redacción.</i> • <i>Letras de canciones ya sean en español o</i>

	<p><i>inglés y que describen lo que siento.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Expreso lo que siento.</i> • <i>Escucho música e imagino todo.</i> • <i>Pienso en música y en tener ideas claras.</i> • <i>Meterme tanto en el texto y bloquear todos los distractores que puedan haber.</i> • <i>Escucho música, me ayuda a inspirarme y concentrarme.</i> • <i>Me concentro e imagino la situación.</i> • <i>Escuchar música para inspirarme más.</i>
--	--

Tabla nº 120: Respuesta a cuestionario conocimiento metacognitivo, nivel 8º, pregunta nº 8.

(2 sin respuesta).

Resumen de respuestas a cuestionario sobre conocimientos metacognitivos relacionados con la escritura.

A modo de síntesis, es importante comparar las respuestas que se han dado en los tres niveles, considerando tanto el contenido como la forma de las mismas.

Pregunta 1: Cuando escribes una redacción, ¿Qué es lo que más te gusta?

En el caso de los alumnos de 4º, existe una marcada tendencia a preferir aspectos relacionados con el proceso de la escritura. En concreto, señalan que lo más importante es poder expresarse, poder dar a conocer una historia que pueda ser expuesta tanto al resto de la clase como al profesor. Las respuestas recalcan la idea de expresión: “que me expreso”; “lo que más me gusta es inventarla”; o “hacer la historia”. Algo similar ocurre con los alumnos de 6º.

Las preferencias se decantan por acciones que tienen que ver con el proceso de la escritura: expresión de las ideas, planificación, la información de la redacción o mostrar lo que se ha escrito al resto de la clase y al docente.

A diferencia de los alumnos de 4º, las respuestas muestran una diversificación respecto a lo que los niños entienden por proceso de la escritura: “la ideas que vienen”; “cuando hay que planear lo que va en la redacción”; o, “lo que más me gusta es el tipo de información de la redacción”.

Como segunda categoría, los alumnos de 6º dicen preferir aspectos relacionados con el contenido de la actividad de escritura. Al respecto, señalan

que prefieren escribir cuentos, diálogos o inventar temas interesantes. Es decir, que optan por el desarrollo de textos ligados a lo narrativo.

Finalmente, los alumnos de 8º se centran casi en exclusiva en los elementos relacionados con el contenido o el tema que pueden desarrollar en una redacción. En concreto, indican qué les gusta expresar y de qué modo. Al respecto entregan respuestas tales como: “poder expresarme de formas diferentes, escribir cosas que no siempre puedo decir”; “expresar cómo está mi ánimo ese día”; “escribir historias sobre mí, escribir historias anónimas, expresar sentimientos”; o “que esa redacción sea del contenido de mi vida y lo que más me gusta es poder expresarme”.

Por lo tanto, las respuestas en los tres niveles representan una predilección por la manifestación de aspectos personales, primordialmente, a través de textos narrativos que permitan imaginar las historias que se pretende desarrollar.

Pregunta 2: ¿Te cuesta mucho hacer una redacción? ¿Por qué?

Frente a esta pregunta, los alumnos de 4º indican de forma mayoritaria que no les cuesta hacer una redacción. Las razones pueden dividirse en tres grupos: i) debido a la facilidad que la actividad de escritura supone; ii) gracias a que se conocen temas diversos sobre los que escribir; y iii) dado que los alumnos se ven a sí mismos como buenos lectores.

Algunas respuestas de estas categorías son: i) “porque es muy fácil”; “porque se me hace fácil escribir”; ii) “porque sé de qué escribir”; “escribir historias porque sé muchas”; y iii) “porque leo mucho y sé cómo son”.

Los alumnos de 6º también declaran no que tienen grandes dificultades a la hora de hacer una redacción. Entre las razones, indican que es una actividad que les resulta fácil, entretenida y sobre todo, dicen saber cómo hacerlas.

Entre las respuestas dadas es posible destacar las siguientes: “porque me gusta, entonces se me hace más fácil”; “porque de chiquitita leo, por lo que no me cuesta crear ideas”; “porque sé lo que hago”; y “porque relato cosas que he leído o que sé de qué se tratan”.

Algo diferente ocurre con los alumnos de 8º. Las respuestas preferidas tienen que ver con declarar que no tienen mayores dificultades a la hora de redactar textos, pero porque tienen actitudes que les permiten enfrentar la tarea de una forma especial.

A este respecto indican razones que tienen que ver, por ejemplo, con el estado de ánimo, con la concentración o con el empeño que se ponga en su desarrollo.

Algunas respuestas representativas son: “no me cuesta porque siempre estoy con ánimo”; “a veces, porque cuando quiero escribir lo hago sin problemas, pero cuando me obligan y no quiero hacerlo, me cuesta”; y “no me cuesta porque si tengo empeño y motivación me es muy fácil hacer una redacción de cualquier tema”.

En síntesis, a medida que aumenta la edad, los alumnos esbozan respuestas que tienen que ver con factores internos, vinculados en concreto, con elementos metacognitivos: esfuerzo o motivación.

Pregunta 3: ¿Te consideras bueno escribiendo redacciones?

En el caso de los alumnos de 4º la respuesta mayoritaria para esta pregunta señala que los niños no se consideran buenos escribiendo redacciones. Este es un hecho curioso, ya que en la anterior pregunta, habían declarado en su mayoría que no les costaba hacer una redacción.

Frente a esta pregunta, las respuestas aluden a razones tales como que las redacciones no son precisamente una actividad que prefieran hacer, porque no se ven buenos en este tipo de actividades o, sencillamente, porque les produce cansancio. Algunas respuestas de los alumnos de 4º: “porque no sé de qué hacerlas”; “porque no tengo mucha experiencia”; “porque no explico bien las ideas”; “no tanto, porque me cansan”; o “porque a veces escribo feo y no se entiende nada”.

Los alumnos de 6º se muestran más coherentes. Si en la pregunta dos declararon en su mayoría que no les costaba redactar, en esta pregunta señalan que, en efecto, sí se consideran buenos a la hora de llevar a cabo este tipo de actividades.

En esta oportunidad, los argumentos tienen que ver con la creatividad, la inspiración, pero también con el hecho de recibir opiniones de terceros, sobre el desempeño en el desarrollo de sus escritos. Así, algunas respuestas dadas son: “porque me gusta escribir algo que pasó”; “porque soy creativa”; “porque soy muy imaginativa”; “porque el profe me dice que son buenas”; y “porque a varios de mis amigos les gusta cuando escribo cosas”.

Finalmente, los alumnos de 8º señalan que se consideran buenos, en gran parte, debido a factores que tienen que ver con la motivación y la concentración, tal como lo señalaron en la pregunta número dos.

En esta ocasión, los jóvenes se ven capaces de desarrollar buenas redacciones en gran medida porque se concentran, se esfuerzan o tienen las motivaciones suficientes para poder realizarlas.

Algunas respuestas son: “sí, porque escribir me gusta, como ego escritor que tengo, me encuentro buena”; “sí, porque estoy seguro de lo que escribo”; “de repente, ya que concentrada y con ganas, me salen bien y buenas, pero a veces, no tengo ganas”; “sí, porque me gusta hacerlo y me esfuerzo por hacer bien lo que me gusta”; y “sí, porque encuentro que me motivo mucho en hacerlas y eso me da un grado de felicidad de que lo estoy o lo hice bien”.

En síntesis, y al igual que en el caso de la pregunta anterior, a medida en que los alumnos aumentan en edad, explican su desempeño en tareas de redacción gracias a factores vinculados con elementos metacognitivos, en concreto: con las características de la tarea, como puede ser el tema que desarrollan o con elementos vinculados a la persona: concentración, motivación y esfuerzo.

Pregunta 4: ¿Qué crees que debe saber un alumno para hacer una buena redacción?

Los alumnos de 4º señalan que el conocimiento más importante a la hora de redactar textos tiene que ver con saber el tema del que se hará referencia. Entre los argumentos expuestos, los niños señalan que es importante saber expresar bien las ideas y, sobre todo, poner todas las cosas que se deben.

Entre las respuestas dadas en este nivel es posible destacar las siguientes: “que hay que poner todas las características”; “saber qué se va a escribir”; “el cuerpo del texto que se pide”; y “saber de lo que se va a hablar”.

Los alumnos de 6º también sostienen en su mayoría que lo más importante que se debe saber a la hora de redactar un texto es manejar el tema del se hará una exposición. En concreto, los alumnos sostienen que debe haber un manejo de las ideas que compondrán el texto, pero también de elementos que se relacionan con la gramática o con la ortografía.

Algunos ejemplos de respuestas para esta pregunta son: “debe saber lo que debe ir en una redacción y además, las cosas que va a redactar”; “debe saber mucha información de lo que hablará”; “lo que debe saber es que tenga buena ortografía y siga las instrucciones”; o “ideas, opiniones, información e imaginación”.

Una situación parecida ocurre con los alumnos de 8º. En esta ocasión, los jóvenes sostienen que lo más importante es tener manejo del tema sobre el que se pretende redactar. Sin embargo, y a diferencia de los niveles anteriores, los alumnos de este nivel especifican que el tema ha de ser claro en cuanto a las ideas que se pretenda presentar. En concreto, hacen referencia a términos tales como: motivos, ideas, funciones del lenguaje, motivo de la escritura o cuerpo de la redacción.

Algunos ejemplos de respuestas son: “el tema sobre el que se va a hacer la redacción y manejarlo o también por experiencia debe manejarlo bien”; “tiene que saberse el tema bien y cómo escribir el comienzo y el final”; “debe saber el tema, tiene que tener una ideas clara y saber explicarse bien”; y “tener ideas claras y definidas”.

En resumen, todos los niveles destacan la importancia del conocimiento del tema sobre el que se pretende redactar. Sin embargo, a medida en que aumenta la edad, los alumnos se refieren a elementos más concretos respecto a la organización textual. En concreto, hacen mención de elementos que tienen que ver con la organización de las ideas dentro de sectores específicos del texto, elementos que han de estar vinculados con motivos generales que deben quedar claros a la hora de desarrollar un texto.

Pregunta 5: ¿Por qué crees tú que algunas personas tienen problemas cuando hacen una redacción?

Los alumnos de 4º, sostienen que el principal problema a la hora de redactar un texto tiene que ver con cuestiones relativas al procedimiento de la escritura. En concreto, sostienen que las dificultades aparecen porque las personas no saben cómo escribir o sencillamente, porque no entienden las instrucciones de las tareas que se les demandan.

Algunas respuestas representativas de dichos argumentos son: “no les llegan las ideas”; “porque no saben cómo hacerlo”; “porque no comprenden el texto”; o bien, “porque no piensan mucho”.

Los alumnos de 6º sostienen que los problemas que pueden aparecer a la hora de redactar un texto tienen que ver con cuestiones relacionadas con actitudes o elementos personales. Así, esbozan argumentos que dan cuenta de elementos relacionados con la concentración, la motivación o la disposición más o menos favorable hacia la tarea. Algunas respuestas son: “porque no se concentran”; “yo creo que es porque no les gusta y no tienen ganas”; “pues, porque no se inspiran y no les gusta”; y “porque se desconcentran y no tienen ideas”.

Finalmente, los alumnos de 8º sostienen también que los problemas que pueden aparecer en la redacción de los textos tienen que ver con actitudes y elementos personales.

Las razones dadas se basan en elementos asociados a la concentración, facilidad de expresión, interés en el tema que han de exponer o sencillamente por la falta de preparación o estudio.

Algunos ejemplos de respuesta son: “porque no nos concentramos o no queremos o tenemos disposición para hacerlo”; “porque no tienen facilidad para expresarse”; “porque no saben cómo hacerlo o porque simplemente no quieren”; y “simplemente porque no estudian y tienen su cerebro lleno de ideas estúpidas”.

Lo interesante en las respuestas es que los conceptos expresados por los alumnos de los tres niveles hacen referencia a elementos metacognitivos y, en concreto, a cuestiones que afectan directamente a la persona que desarrolla este tipo de actividad. De allí entonces que se destaque la importancia de

elementos tales como la motivación, la comprensión o la disposición más o menos favorable hacia el desarrollo de este tipo de actividades.

Pregunta 6: ¿Qué cosas crees que te faltan para hacer una redacción mejor de lo que lo haces ahora?

Los alumnos de 4º se debaten entre cuestiones relacionadas con el contenido y con el procedimiento propio de las tareas de redacción de textos.

Frente al primer grupo, los niños presentan argumentos a partir de conceptos tales como la letra, la ortografía, la expresión de las ideas o bien, sobre los signos de puntuación.

Respecto a los problemas asociados al procedimiento, las razones tienen que ver con estudiar más, aprender mejor o tener más tiempo para poder desarrollar este tipo de actividades.

Algunos ejemplos de respuestas para las razones vinculadas al contenido son: “saber de qué hacerlo”; “más ideas”; y “la expresión de las ideas y la ortografía”. Respecto al procedimiento, los alumnos dieron respuestas tales como: “estudiar más, definitivamente”; “tener más tiempo”; “hacerlo más lento y pensar más”; o “práctica”.

Los alumnos de 6º por su parte, sostienen que podrían mejorar sus redacciones si manejaran más elementos vinculados con el contenido. Así pues, señalan cuestiones unidas a conceptos tales como la letra, la ortografía o el orden de las ideas.

Algunas respuestas dadas por los alumnos son: “tener mejores ideas”; “yo creo que me falta mejorar las faltas de ortografía”; “un orden de las ideas”; o “saber más temas”.

Igual situación ocurre con los alumnos de 8º. Además de las razones expuestas por los alumnos de 4º y de 6º, en este nivel un mejor desempeño en las redacciones se asocia a elementos tales como los conocimientos previos del tema, tener ideas claras y precisas sobre lo que se va a escribir o tener clara la estructura de la redacción.

Algunos ejemplos de respuestas dadas fueron: “más vocabulario y una mejor ortografía”; “tener más claro la estructura de la redacción”; “tener más

conocimiento sobre el tema del que se quiere hablar”; y “saber más palabras para no poner siempre las mismas”.

Frente a esta pregunta es importante destacar el consenso de los alumnos de los tres niveles. Sin embargo, a medida que pasan de un nivel a otro, las razones se hacen más concretas y se vinculan con la exposición de las ideas dentro del texto.

Para ello, es necesario manejar un buen vocabulario, tener conocimientos previos sobre el tema del que se pretende escribir y también noción de la estructura del texto que se pretende diseñar.

Pregunta 7: ¿En qué piensas cuando escribes una redacción?

En este caso, la pregunta se centra en el proceso de la redacción. Los alumnos de 4º señalan que, al redactar, suelen pensar tanto en el contenido de su redacción como en los destinatarios de la misma.

Al respecto, señalan como importante el manejo de lo que quieren dar a entender. Algunas respuestas dadas en este nivel son: “en qué podría escribir”; “a quién se la voy a dar”; “en lo que escribiré”; “cómo seguir la historia”; o “en que yo soy esa persona” (en referencia al destinatario del texto que está redactando).

Los alumnos de 6º siguen el mismo patrón de respuesta que los alumnos de 4º. Sin embargo, sostienen en su mayoría que suelen pensar concretamente en elementos relacionados con el contenido de aquello que pretenden redactar.

Así, algunas respuestas son: “pienso en el tema del que escribo”; “en el tema y algo que al leerlo me entretengo tanto yo como el lector”; “en que les va a gustar a la gente que se la estoy relatando”; y “en las partes más importantes del tema”.

Los alumnos de 8º también sostienen que piensan en cuestiones relacionadas con el contenido en el momento de redactar un texto. Señalan que se centran en el tema y en el modo de exponerlo del mejor modo posible.

Algunos ejemplos de respuestas son: “me centro más que nada en el tema del cual redacto”; “de todo un poco, pensar en lo que escribo y si está bien o mal”; “pienso en el tema, en encontrar la palabra precisa, en que los

demás entiendan mi texto”; o “en lo que trata la redacción, pensar o imaginarse que te encuentras en esa redacción”.

En síntesis, los alumnos de los tres niveles sostienen que, al momento de redactar un texto, suelen pensar en aspectos relacionados con el manejo del contenido del que pretenden hablar. Sin embargo, cabe señalar que dicho contenido se desarrolla en función de unos destinatarios específicos y que también son materia de consideración de los alumnos, especialmente en los niveles de 4º y 8º año.

Pregunta 8: ¿Qué cosas haces cuando escribes?

Frente a esta pregunta, los alumnos de 4º sostienen que al redactar llevan a cabo acciones relacionadas con el procedimiento. Las respuestas van desde acciones básicas relacionadas con la escritura: coger el lápiz, mover el lápiz, etc. a cuestiones relacionadas con la organización de las ideas del texto. Algunas respuestas dadas por los alumnos son: “pienso en lo que escribo”; “preguntarme qué tengo que hacer”; o “leo lo que escribo”.

Los alumnos de 6º siguen un patrón de respuesta similar al de los alumnos de 4º. Sin embargo, apuntan además que para ellos es importante regular la actividad de escritura. Así, presentan argumentos relacionado con pensar antes de escribir, o bien, simplemente con escribir.

Algunas respuestas dadas en este nivel son “pensar en no equivocarme”; “leo y pienso en lo que voy a escribir”; y “pienso cómo lo hago”.

Los alumnos de 8º se centran en cuestiones relacionadas con el procedimiento de la escritura. Al igual que los alumnos de 6º, no solo les preocupa la exposición correcta de las ideas dentro de la redacción, sino también el control de todo el procedimiento.

Por esta razón, señalan la importancia de elementos concretos vinculados con el control de la actividad. Para ellos, son importante cuestiones que tienen que ver con la organización de las ideas, la claridad de la exposición, la aparición y control de errores de redacción o de ortografía, pero también elementos relacionados con los borradores o el orden y limpieza de los textos.

Algunas respuestas dadas son: “pienso, organizo las ideas, pienso las cosas claras, en cuando las escribo esté todo lo que necesito”; “pienso y analizo el tema de la redacción”; “me fijo en los errores tanto de redacción como en los de ortografía. También doy a conocer toda mi imaginación y conocimiento”; o “tratar de fijarme en la ortografía y en la coherencia de lo que escribo”.

En resumen, para los alumnos es importante la regulación del proceso de escritura al momento de exponer las ideas por escrito.

En todos los niveles, las actividades de preferencia se vinculan con el proceso, y, a medida en que se avanza de nivel educativo, los alumnos se preocupan todavía más por el control, detección y reparación de errores vinculados con la claridad de las ideas, pero también con elementos de ortografía y coherencia.

3.4.1.2. Análisis de la acción.

3.4.1.2.1. Interacción en el aula: análisis del discurso docente.

d) Análisis de las interacciones dentro del aula.

Finalmente, el análisis de las interacciones en el aula pretende dar cuenta de las acciones que los docentes llevan a cabo dentro de la sala de clase cuando aplican la actividad de composición escrita diseñada para esta investigación.

En este caso se consideran las interacciones entre las consignas, las reformulaciones de las mismas (es decir, la cantidad de veces que se vuelven a explicar), así como el número y el tipo de preguntas generadas por los profesores en cada una de sus clases.

En este caso, fue necesario el trabajo entre jueces que, siguiendo una pauta, dividieron las transcripciones de las clases en cada uno de los momentos señalados para las actividades de composición escrita, a saber: i) acceso al conocimiento; ii) planificación; iii) producción textual; y iv) revisión.

Por lo tanto, para cada docente, se describe en términos de preguntas y consignas qué es lo que hace en cada uno de estos segmentos relacionados con las actividades de composición escrita.

Las siguientes preguntas sintetizan la organización de las tablas que se presentan a continuación:

- a) ¿Qué hace el profesor? (¿Qué estrategias cognitivas y metacognitivas aplica?)
- b) ¿Qué hace el alumno? ¿Cómo participa en cada una de las fases de la tarea de composición escrita?
- c) ¿Cuál es la o las consignas que entrega el profesor? ¿Cuántas veces la reformula?
- d) ¿Qué nociones didácticas se entregan en cada caso? ¿Se refieren a conceptos? ¿Sí; no? ¿A cuáles? ¿Se refieren a otro tipo de elementos?
- e) ¿Cuántas preguntas aparecen en cada sección? ¿De qué tipo son?

ANÁLISIS DE LA ACCIÓN DOCENTE.

Docente1: **CECILIA O.**

Total preguntas de su clase: 121	Control (38); Información (25); Implementación (17); Elaboración (8); Demanda (22); Opinión (2); Revisión (9)
--	---

Tabla nº 121: Distribución total de preguntas, docente 4º básico.

Fase: ACCESO AL CONOCIMIENTO.

Actividades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar y recordar cómo se trabaja en la producción de textos (<i>aplicación de producción de textos</i>). 2. Recordar las partes de la carta a partir de información proyectada en la pizarra. 3. Valorar las partes de una carta.
Consignas.	<p>Consigna General:</p> <p>Prof.: A ver, hoy vamos a realizar una actividad que pretende ver cómo realizamos comúnmente actividades de redacción de textos. Lo que vamos a hacer tiene que ver con la redacción de una carta. ¿Y qué vamos a hacer? (comienza a redactar el objetivo de la actividad en la pizarra) nuestro objetivo será la redacción de una carta y, como hemos visto, tendremos que pasar por algunos pasos. Por lo tanto, aplicando... (continúa redactando, mientras que los alumnos están inquietos). Bien, entonces, nuestro objetivo hoy día va a ser redactar una carta, aplicando las estrategias de producción de textos como otras veces ya lo hemos hecho, Constanza (llamando la atención de la alumna en cuestión)... que es: planificar primero lo que vamos a redactar, luego, se escribe, ¿verdad? Un borrador, luego se revisa y luego se pasa en limpio, como ustedes dicen o se vuelve a escribir.</p>
Reformulaciones.	NO SE OBSERVAN PARA ESTA ACTIVIDAD
Estrategias cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo: acceder al conocimiento previo; plantear objetivos.
Estrategias metacognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para dominar la variable tarea (en consigna general): identificar la tarea y establecer una meta. Determinar los pasos necesarios para cumplir la tarea. • Analizar variables personales para el desarrollo de la tarea ("como otras veces ya lo hemos hecho")
Participación alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar las instrucciones del profesor. • Preparar conocimiento previo que será necesario para el desarrollo de la tarea. • Valorar información relacionada con las partes de la carta. • Leer información de la pizarra en voz alta.
Nociones didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de producción de textos (planificar; redactar). • Elementos de la carta (lugar, fecha, destinatario, cuerpo y despedida y firma) • Organizador gráfico.
Cantidad de preguntas.	25
Tipos de preguntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Control (6) • Información (6) • Implementación (2) • Elaboración (5) • Demanda (4) • Opinión (0) • Revisión (2)

Tabla nº 122: Consignas e interacciones, docente 4º básico, fase acceso al conocimiento.

Comentarios generales de la etapa:

En esta etapa se plantea una instrucción general. En ella, la consigna recuerda a los alumnos situaciones similares de escritura que ellos ya han trabajado anteriormente con el profesor. Además, la docente detalla desde un principio los pasos que serán necesarios para poder escribir el texto.

Del total de preguntas formuladas en esta etapa (25), se recurre en su mayor parte al control del conocimiento necesario que ha de ponerse al servicio de las explicaciones y pasos que posteriormente requerirán la puesta en marcha de la actividad de composición escrita.

Por lo tanto, esta etapa sirve para: señalar qué tipo de texto se va a trabajar (la carta); establecer de qué modo (siguiendo los pasos de la planificación, borrador, pasar en limpio y presentar la versión definitiva del texto) y recordar a los alumnos que ya se ha trabajado de este modo en anteriores ocasiones.

Este último objetivo se integra con el fin de hacerles ver a los estudiantes que es posible conseguir la meta de la clase ya que se les recuerda que ya han sido capaces de ello en anteriores oportunidades.

Los elementos cognitivos de la etapa se refuerzan a partir de la proyección en la pizarra de un texto que recuerda las partes de la carta. A partir de esto, la profesora se encarga de sonsacar información pertinente a los alumnos y más importante, les pide que valoren los distintos apartados que componen a este tipo de texto.

Por lo tanto, las actividades relacionadas 2 y 3 de esta sección se desarrollan a partir de la información que la profesora expone en la pizarra, del orden que hace de ella y sobre todo, a través de los juicios de valor por parte de los alumnos cuando la docente les cede la palabra.

En términos de “producto”, el resultado de esta etapa es un esquema de la estructura de la carta, esquema que se construye a partir de la información que la profesora proyecta en la pizarra y sobre todo, por las valoraciones de los alumnos. Es por ello por lo que las preguntas de control son las que aparecen con mayor fuerza, ya que la docente debe coordinar el flujo de información que solicita a los alumnos.

La etapa acaba con un recordatorio. En él, la profesora pregunta si todavía hay alguna duda respecto a los elementos de la carta.

Fases: PLANIFICACIÓN.

Actividades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y recordar el concepto de planificación como una de las estrategias de redacción de textos. 2. Relación entre las partes de la carta y el concepto de planificación. 3. Rellenar datos de identificación en los cuestionarios. 4. Lectura en voz alta del texto expositivo (aclarar dudas de significado, dar turnos para la lectura, pedir que los alumnos parafraseen información o resuman el contenido del último párrafo que se ha leído; destacar información importante).
Consignas.	<p>Consigna General</p> <p><i>Ahora, vamos a redactar una carta, vamos a aplicar la estrategia de producción de textos, que primero es planificar. ¿Qué es lo que vamos a planificar en la carta? ¿Qué es lo que deberíamos planificar entonces?</i></p> <p>Consigna 1: (Actividad 2) <i>Prof. ¡El cuerpo! ¡Bien! Ahora vamos a planificar, pero para poder planificar, primero, vamos a leer un texto, ¿ya? , lo vamos a leer en voz alta, todos juntos y vamos a ir viendo, recordando de las estrategias que hemos estado viendo cuando hemos buscado, por ejemplo, para encontrar la idea global, para saber de qué nos habla este texto. ¿Correcto?</i></p> <p>Consigna 2: (Actividad 3) <i>Buena pregunta, ¿verdad? Vamos a tratar, como partimos un poco tarde, ojalá que, veinte para las dos. Entonces, vamos a poner el nombre en la página uno y vamos a leer todos, primero, entonces, las instrucciones.</i></p> <p>Consigna 1, actividad 4. <i>Prof.: (A todos) Lea en silencio y vea qué es lo que hay que destacar en ese párrafo. En silencio, destaque. (A un niño que ha levantado la mano) ¿Quiere seguir leyendo, Ismael o decíme lo que destacaste?</i></p>
Reformulaciones.	<p>Reformulación1 consigna 1:</p> <p><i>Entonces, volvemos a mirar, ¿cómo está entonces la estructura de esta carta? Porque también, en el momento en que tú escribas tu borrador, yo después te voy a pasar una lista de cotejo para que tú veas si, efectivamente está todo esto presente, también en la estructura de tu carta. ¿Ya?</i> <i>Y cuando tú lo revises, tú vas a ver si te faltó algo y cuando tengas que volverlo a escribir, entonces, vas a poder hacer las correcciones si fuere necesario.</i> <i>(Mirando a todo el grupo) ¿De acuerdo?</i></p> <p>Reformulación 1 consigna 2:</p> <p><i>Vamos a disponer (mirando un reloj) A ver, ¿qué hora es? Son cinco para la una... Cuarenta a cuarenta y cinco minutos como para poder realizar la actividad, ¿ya? Cuarenta, cuarenta y cinco minutos.</i></p>
Estrategias cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la composición: esbozar y poner en práctica el concepto de planificación. • Estrategias para la producción de conocimientos: decidir sobre un plan; seleccionar la información necesaria en función del tema. • Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo: generar preguntas y pedir aclaraciones; seleccionar ideas importantes.
Estrategias metacognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para dominar variables personales: seleccionar estrategias personales adecuadas.
Participación alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Responder a preguntas sobre la planificación de la carta (cómo hacerlo, qué pasos seguir y qué información aportar) • Rellenar los datos del cuadernillo de trabajo. (actividad 3) • Leer en voz alta las instrucciones y el texto expositivo del cuadernillo de trabajo. • Preguntar/ exponer significados de palabras que se desconocen y que aparecen en la lectura.
Nociones didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de producción de textos. • Idea global del texto. • Planificación. • Cuerpo de la carta.

	<ul style="list-style-type: none"> • Organizador gráfico. • Planifico; escribo y reviso; reescribir. • Tipos de fracturas: simples y compuestas. • Fisura; fractura; esguince; fracturas óseas. • Inferencia (inferir información).
Cantidad de preguntas.	58
Tipos de preguntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Control (16) • Información (13) • Implementación (5) • Elaboración (2) • Demanda (16) • Opinión (2) • Revisión (4)

Tabla nº 123: Consignas e interacciones, docente 4º básico, fase planificación.

Comentarios generales de la etapa:

Del total de preguntas que la profesora expresa a lo largo de la sesión (121), 58 corresponden a la etapa de Planificación. Por lo tanto, es la etapa en la que realiza el mayor hincapié desde el punto de vista de cómo está constituido su discurso. De esas 58 preguntas, 16 son de control y 13 de información. Es posible señalar que la planificación y el acceso al conocimiento, se centran tanto en sonsacar información a los alumnos como en la complementación de ésta a conceptos nuevos que aparecen en el texto expositivo que acompaña al cuadernillo en el que los estudiantes deben desarrollar la tarea.

Las consignas y las reformulaciones, por lo tanto, se vinculan con cuatro actividades centradas en la lectura de la información que el texto de “fracturas óseas” aporta para el desarrollo posterior de la carta.

Las estrategias cognitivas de la docente se basan particularmente en el hecho de coordinar la función nueva con aquélla que los alumnos manejan medianamente. Por otra parte, se hace hincapié en la forma en que se deberá enfrentar la tarea de escritura: planificaciones, borradores y resúmenes, hechos que presenta a través de esquemas y mapas conceptuales.

Desde el punto de vista metacognitivo, la acción de la profesora tiene que ver con recordarles a los alumnos que ya han trabajado de un modo similar en otras clases y que, por lo tanto, son capaces de llevar a cabo la tarea que les propone.

En términos de producto, no se registran esquemas. Sin embargo, y especialmente en la actividad de lectura del texto, se dan continuos resúmenes que integran las dudas de los niños con la información que se ha leído previamente.

Por otra parte, las preguntas de demanda (16) también aparecen como significativas dentro del desarrollo de esta fase. En concreto, a través de ellas, la profesora busca que los niños asocien su conocimiento previo con las demandas del texto que han de leer y escribir.

En síntesis, la actividad de planificación se centra especialmente en el control y la coordinación de la información que aparece a partir de las preguntas de y hacia los alumnos y sobre todo, de aquella que aporta el texto sobre fracturas óseas.

Fases: PRODUCCIÓN TEXTUAL.

Actividades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de la situación de la tarea. 2. Revisión de los pasos de la planificación (sonsacar información sobre el procedimiento de redacción; aclarar dudas del procedimiento). 3. Trabajo individual (aclarar dudas sobre conceptos de la planificación y el borrador).
Consignas.	<p>Consigna 1 (Actividad 2).</p> <p>Prof.: (Lee el texto. Retoma la última parte de la situación) (Leyendo) <i>y por qué no debe preocuparse...</i></p> <p><i>Entonces, ya tenemos la situación, Hemos leído un texto donde nos habla de las fracturas óseas. Ahora, tenemos que redactar...</i> (Se acerca a la pizarra e indica el esquema con los pasos de la escritura) <i>Pero antes de redactar, vamos a planificar</i> (Amplía el esquema)</p> <p>Planifico: Mi propósito ¿Qué diré? ¿Quién es el destinatario?</p> <p><i>En el planifico, tengo un propósito. Una carta siempre tiene un propósito. En este caso, yo tengo que preguntarme</i> (Habla mientras apunta en la pizarra el esquema antes citado) cuál es mi propósito para redactar ¿verdad?</p>
Reformulaciones.	<p>Reformulación consigna 1 (Actividad 2)</p> <p>Prof.: (Retoma la explicación) <i>Entonces, en el planifico voy a pensar en mi propósito. Tendría que pensar, también, ¿verdad? en ¿Qué le voy a decir, pues? ¿Qué diré? ¿Qué cosas le diré?</i></p> <p><i>Entonces, cuando yo vaya planificando yo voy a ordenar, si voy a hacer solo un párrafo, si voy a hablar a lo mejor, de dos ideas, si voy a trabajar, entonces, a lo mejor, uniendo los párrafos o la otra idea estará en el otro párrafo, ¿cierto? Y ¿Qué también tengo que tener presente si voy a redactar? ¿Algo más? ¿Me está quedando algo que estoy considerando en la planificación?</i></p>

	<p>Reformulación 2, consigna 1 (Actividad 2).</p> <p>Prof.: ¡Bien! Está... <i>Ya tengo claro cuál es la estructura, cómo se redacta una carta. Tengo que pensar ahora, (indica el esquema que ha escrito) ¡Ahí tenemos un espacio donde habla de mi planificación, donde yo voy a ordenar mis ideas, mis propósitos, qué diré y quién es el destinatario.</i></p> <p><i>¡Levante la mano quién tiene claro lo que tiene que hacer ahora!</i></p> <p>Reformulación 3, consigna 1 (Actividad 2).</p> <p>Prof.: (No responde y muestra a toda la clase un cuadernillo) <i>Entonces, si yo tengo acá mi planificación voy a ordenar mi propósito, qué le diré y a quién le voy a escribir (señala en concreto el apartado para realizar la planificación) Luego, viene la parte del borrador donde voy a redactar la carta, tal como debiera ir la carta. Y luego, yo te voy a pasar una lista para que revises si lo que hiciste está bien y luego, entonces y luego, lo vas a pasar a escribir, nuevamente con toda la corrección</i></p> <p>Reformulación 4, consigna 1 (Actividad 2).</p> <p><i>¡Bien! Entonces, este es un trabajo personal, donde cada uno va tener, entonces, que ordenar sus ideas y vas a trabajar.</i></p>
Estrategias cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la composición: acceder al conocimiento y revisar; organizar la información según géneros discursivos y tipos textuales. • Desarrollar esquemas estableciendo relaciones entre ideas y/o proposiciones, creando analogías, haciendo inferencias y buscando ejemplos. • Estrategias para la producción de conocimientos: definir o analizar el problema; poner en funcionamiento un plan.
Estrategias metacognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de variables de estrategias: evaluar a través de esquemas las estrategias cognitivas que permitirán el desarrollo de un escrito.
Participación alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de la situación de escritura. • Relacionar la consigna de la situación de escritura con las preguntas y esquemas que presenta la profesora en la pizarra. • Parafrasear e interpretar las instrucciones respecto a la situación de escritura. • Exponer significados de palabras que aparecieron en el texto expositivo que acompaña al cuadernillo de trabajo. • Escritura individual de la carta.
Nociones didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta de la situación de la tarea. • Propósito, cuerpo, destinatario; planifico. • Borrador. • Lista (lista de cotejo).
Cantidad de preguntas	35
Tipos de preguntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Control (13) • Información (6) • Implementación (10) • Elaboración (1) • Demanda (2) • Opinión (0) • Revisión (3)

Tabla nº 124: Consignas e interacciones, docente 4º básico, fase producción textual.

Comentarios generales de la etapa:

Dos son las actividades importantes dentro de esta etapa. En primer lugar, definir todavía más el plan de redacción y, por otra, la escritura individual de la carta.

En el primer caso, la profesora se vale de un esquema que expone a los alumnos desde la pizarra. A través de él, permite que los estudiantes parafraseen las características que debe tener el texto, reseñadas concretamente en la situación del cuadernillo de trabajo.

En este caso, la docente se vale de un total de 35 preguntas para interactuar con los alumnos. Dichas preguntas pretenden “sonsacar” información, controlar y revisar las explicaciones de los alumnos. Por lo tanto, busca definir del mejor modo posible el contexto en el que se deberá desarrollar la conversión de contenidos que va desde el texto expositivo de “fracturas óseas” hasta la redacción definitiva de la carta.

En segundo lugar, aparece la escritura de la carta. Previamente, la docente ha señalado que les entregará a los niños un instrumento de evaluación que ellos ya conocen: una lista de cotejo. Por lo tanto, está recalcando con ello la necesidad de una revisión constante a medida que se desarrolla la carta. Sin embargo, la etapa transcurre a través de preguntas aisladas de los estudiantes a los que la maestra va acercándose.

En términos de productos, aparece en primer lugar el esquema de la profesora, la lista de cotejo que presenta a los alumnos, así como las paráfrasis que los alumnos hacen de las instrucciones de la tarea de composición escrita. A todo ello se le suma la revisión constante que hace la profesora de la comprensión de las explicaciones que ella aporta a los niños. Concretamente, lo hace a través de resúmenes y sobre todo, de preguntas.

La participación de los alumnos tiene que ver especialmente con la exposición de la comprensión de las instrucciones y con la redacción individual de la carta.

Fases: REVISIÓN.

Actividades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoevaluación (uso de lista de cotejo; borrador). 2. Cierre de la sesión.
Consignas.	<p>Consigna 1, actividad 1. Prof.: (Entregando la pauta) <i>Estos son los elementos para revisar el escrito. Pero yo no soy la que evalúa, te evalúas tú mismo.</i></p> <p>Consigna 1, actividad 2. <i>¿Quién atiende? El tiempo, ¡terminó! Entonces, me preocupa nada más que todavía no hayamos hecho el cuestionario. ¿Cuál sería la forma más rápida de hacerlo? Entonces, van a suspender la actividad que están haciendo. ¡No se preocupen! Déjenlo hasta donde llegaron y van a responder este cuestionario que es bastante más rápido. Yo voy a retirar los trabajos.</i> (Retira las actividades y reparte el cuestionario)</p>
Reformulaciones.	<p>Reformulación 1 consigna 1 (Actividad 1). Prof.: <i>Ese no es el definitivo. Nos podemos equivocar, en el planifico puedo rayar, ¿verdad? puedo rayar en el borrador, pero en el definitivo, acuérdesse,</i> (no acaba la frase porque está repartiendo las listas de cotejo)</p>
Estrategias cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la producción de conocimientos: revisión.
Estrategias metacognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para dominar variables ambientales: analizar factores ambientales.
Participación alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar la mano para aclarar dudas: función del borrador; tiempo de la actividad.
Nociones didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo; borrador.
Cantidad de preguntas.	3
Tipos de preguntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Control (3) • Información (0) • Implementación (0) • Elaboración (0) • Demanda (0) • Opinión (0) • Revisión (0)

Tabla nº 125: Consignas e interacciones, docente 4º básico, fase revisión.

Comentarios generales de la etapa:

Esta es la etapa más breve de todo el desarrollo de la actividad. Prueba de ello es el despliegue de preguntas que complementan el discurso de la docente. En este caso hay solo tres preguntas, todas ellas de control. Lo central en la etapa es la resolución de dudas. La profesora acude al sitio de cada uno de los estudiantes para atenderles. Frente a la clase, solo retoma la idea del borrador y de su función a partir de una pregunta de una alumna.

Hay una consigna para cada una de las actividades de esta sección. En términos de producto, no existe un espacio para la reflexión sobre los aciertos o los problemas que ha habido a lo largo de la redacción de la carta. Esto se

explica, sobre todo, por el énfasis que la profesora ha dado a las etapas de planificación y de acceso al conocimiento, hecho que repercute en la falta de tiempo hacia el cierre de la actividad.

Por lo tanto, no se observa un espacio para la exposición de los problemas o estrategias que han aparecido para resolver la tarea.

Quizá, la falta de tiempo para la revisión y el comentario grupal se deba al tiempo que tardan los niños en escribir. Este es un hecho que se corroborará con el análisis de la producción de los textos.

En dicha producción, los alumnos de este nivel gastaron más tiempo en la planificación y en el borrador en comparación con los alumnos de 6º y 8º. Esto trajo como consecuencia que la mayor cantidad de casos de textos definitivos redactados de forma incompleta se concentrase en este nivel.

En síntesis, la disposición de la clase por parte de la docente, hace que las estrategias y el trabajo se desarrollen específicamente en las dos primeras etapas vinculadas con el desarrollo de actividades de composición escrita.

Docente 2: LUIS.

Total preguntas de su clase: 146	Control (53); Información (14); Implementación (16); Elaboración (38); Demanda (2); Opinión (1); Revisión (22)
---	---

Tabla nº 126: Distribución total de preguntas, docente 6º básico.

Fases: ACCESO AL CONOCIMIENTO.

Actividades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Narración de historia/anécdota (contextualización). 2. Exposición de experiencias personales de los alumnos referidas a fracturas óseas. 3. Exposición de experiencias personales por parte de los alumnos en torno a la pregunta: ¿qué pasa por tu mente cuando te fracturas?
Consignas.	<p>Consigna 1 (General), actividad 1. Prof.: (Los niños están de pie y el profesor se pasea por el centro de la sala) <i>Hoy día, es un trabajo común y silvestre. Hemos hecho muchas veces esto que vamos a hacer hoy día y, por lo tanto lo que les sugiero y lo que les pido es: colaboración, trabajo comprometido, como se los solicito cada vez que nos juntamos y, obviamente, ¿cierto? Seguir las instrucciones y preguntar aquello que sea importante preguntar para el trabajo personal. ¡Asiento, por favor!</i></p> <p>Consigna 2 (general), Actividad 1. Hoy día, ¿cierto? (desde el centro de la sala y con un ejemplar del cuadernillo) <i>Vamos a realizar, aproximadamente, tres o cuatro acciones que quiero que pongan atención para que se entienda lo que vamos a realizar. En primer lugar, vamos a leer un texto, ya lo hemos hecho, en segundo lugar, vamos a reconocer la información que está en ese texto (se pasea por el centro de la sala a medida que va enumerando las acciones), en tercer lugar, vamos a considerar esa información para construir un texto que es el que se nos va a solicitar en la guía de trabajo que ustedes van a tener.</i></p> <p>Consigna 3. Actividad 1. Sin embargo, junto a aquello, me da la impresión de que vamos a tener que hacer una especie de historia y para comenzar esta historia, yo les voy a contar una de esas, esos relatos que a ustedes de alguna manera les gusta, pero, en base a una experiencia que es la que vamos a utilizar para comenzar el trabajo y que cada uno como que se concentre, como que se recuerde de aquellas cosas que son parte de lo que puede hoy día surgir cuando se le consulte por la tarea que a continuación va.</p>
Reformulaciones.	<p>Reformulación 1, consigna 1 (actividad 1) Prof.: (Intenta llamar su atención) <i>¡Bien! Lo primero, me encantaría que se quedaran calladitos, escucharan en primer lugar, ¡schh!</i> <i>Hemos hecho una serie de trabajos a lo largo de esta semana pasada y la anterior y que tiene que ver con el texto de estrategias. Hemos revisado las lecturas y hemos ido haciendo algún seguimiento en torno a cómo descubrir las ideas principales, cómo descubrir las secuencias y acontecimientos y, conforme a eso, cómo construir un texto.</i> <i>Vamos a hacer algo parecido hoy día. Lo que se requiere que cada uno de ustedes, ¿cierto? ¡Colabore! Como ya he insistido (se acerca a su puesto de trabajo y saca los cuadernillos) Por lo tanto, ¡vamos a comenzar!</i></p>
Estrategias cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo: acceder al conocimiento previo.
Estrategias metacognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para dominar las variables de la tarea: identificar la tarea y establecer una meta; activar/acceder al conocimiento previo; activar ideas
Participación alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Audición de la historia expuesta por el profesor. • Exposición de experiencias personales referidas a fracturas óseas.
Nociones didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer información de los textos. • Yeso; fractura;
Cantidad de preguntas.	44
Tipos de preguntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Control (10) • Información (0) • Implementación (0) • Elaboración (31) • Demanda (0) • Opinión (0) • Revisión (3)

Tabla nº 127: Consignas e interacciones, docente 6º básico, fase acceso al conocimiento.

Comentarios generales de la etapa:

De un total de 146 preguntas a las que recurre este docente para implementar su discurso, 44 de ellas corresponden a la etapa de acceso al conocimiento. Entre ellas, destacan sobre todo las de elaboración (31) y de control (10). Ello se explica en gran medida porque el conocimiento se construye a partir de una narración que el propio docente expone a la clase y la consiguiente rueda de preguntas respecto a situaciones vinculadas con fracturas óseas.

Para poder desarrollar esta etapa, el profesor comienza con una consigna general en la que recuerda a los alumnos que han hecho tareas similares en otras clases y que, por lo tanto, han de trabajar responsablemente en esta actividad, cuyas variables ya conocen.

Esta etapa consta de tres actividades. En el caso de la primera de ellas, hay una reformulación que apoya a la instrucción. Además, es posible reconocer tres consignas.

El profesor recalca a través de las consignas las formas que ya conocen los alumnos para enfrentar textos. Él se refiere a descubrir secuencias, a encontrar las ideas principales o a cómo construir un texto. A través de la consigna 2 de la actividad 1, el profesor determina el conjunto de las actividades que será necesario desarrollar para la sesión: leer un texto, reconocer el tipo de información que presenta y considerar dichos datos para la escritura de un texto.

Al momento de exponer la historia, ocurren dos hechos importantes: por un lado, se evidencia un acuerdo tácito entre el docente y los alumnos respecto a cómo y por qué compartir hechos personales dentro de la sala de clases; y, por otra, es que a partir de ella hay un modelado de las intervenciones que posteriormente realizarán los alumnos.

Las experiencias de los alumnos aparecen a partir de preguntas constantes que hace el profesor: qué pasó, cómo te sentiste; qué pasó por tu cabeza. Esta actividad no solo permite a los alumnos dar cuenta de sus

vivencias. Asimismo, les da pie para que activen un léxico relacionado con el tipo de texto que han de leer a continuación.

En resumen, la sección se caracteriza por la exposición de experiencias vinculadas con las fracturas óseas, hecho que permitirá activar un léxico que tiene que ver con el texto expositivo del cuadernillo de actividades.

Fases: PLANIFICACIÓN.

Actividades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de las partes de la carta (resumen de la fase anterior: exponer experiencias en torno de las fracturas); recordar experiencias pasadas vividas por el grupo). 2. Repartir cuadernillos y rellenar datos personales. 3. Comentar y parafrasear el contenido de las instrucciones generales de la actividad de composición escrita (definición general de planificación y de borrador). 4. Lectura silenciosa del texto expositivo (resolución de dudas de vocabulario). 5. Lectura en voz alta del texto expositivo (resumen y paráfrasis de la información; comentarios; resolución de dudas de vocabulario). 6. Reconocer tipo de texto y subrayar información que se considere importante. 7. Revisión de la situación. Repaso de los pasos necesarios para redactar la carta.
Consignas.	<p>Consigna 1 (General), actividad 2. Prof.: Sin embargo, de pronto, nosotros se nos olvida que hay unos procesos como ordenados para escribir una carta que tenga información y necesitamos alguna ayuda. Por lo tanto, a partir de la ayuda que ahora les voy a dar, ustedes pueden rescatar alguna información y con esa información vamos a construir un texto. <i>No se los voy a decir todavía cuál. Ustedes ya lo advierten cuál es, ¿cierto?</i> En primer lugar, les voy a repartir un material (va a su puesto de trabajo y coge los cuadernillos) que nos acaba de llegar y que nos va a servir para que desarrollemos esta tarea. Por supuesto, ustedes me van a ayudar a repartir.</p> <p>Consigna 1, actividad 3. (Vuelve a su sitio de trabajo) <i>¿Estamos listos con la información, cierto?</i> Entonces, ¡abramos la primera hojita! (Los niños acatan la orden y pasan la página). Prof.: Fíjense que como todo texto ya dijimos que tiene, informaciones, instrucciones en este caso, que nos indican <i>qué es lo que hay que hacer, ¿cierto?</i> ¡Antonia!</p> <p>Consigna 1, actividad 4. (Espera un momento para verificar si hay alguna duda) Entonces, damos vuelta la página (los niños lo hacen) y en esa página, lo primero que les voy a pedir es que en silencio, así, muy de ustedes, en cada texto, lean lo que hay ahí. Pero antes de leer, hagan el siguiente ejercicio: nosotros ya lo hemos hecho hartito, antes: identifiquen el tipo de texto, lo que nosotros llamamos silueta. Vean su estructura, sin leerlo. La estructura, <i>¿Qué tipo de texto será para ustedes?</i> ¡Sin contestar en voz alta! ¡Sin contestarlo! <i>¿Qué tipo de texto será?</i> <i>¿Qué estructura me confirma el tipo de texto?</i> ¡Acuérdense que eso nos facilita identificar qué tipo de información podemos encontrar!</p> <p>Consigna 1, Actividad 5. Prof.: Xcaret, en voz alta, el texto. Veamos ahora una comprensión más global a ver si tenemos claro todos, la misma información. ¡Vamos: 1, 2, 3!</p> <p>Consigna 2. Actividad 5. Prof.: Para comprender un poquito más, globalmente el texto, juguemos con las posibilidades. Eh, ¡José! <i>¿Qué es una escayola?</i></p>

	<p>Consigna 1, Actividad 6. Prof.: ¡Es informativo! ¿No es verdad? Entonces, como es un texto informativo, les voy a pedir que por cada uno de esos párrafos, usted subraye la información más relevante que se dice ahí. ¡Hágalo! ¡Schh!</p> <p>Consigna 1, actividad 7. Prof.: A ver, esperemos. Cuando nosotros leemos instrucciones, recuerden que hemos dicho que uno de los principales errores que cometen los alumnos cuando les toca contestar un instrumento, ¿cierto? es justamente entender qué es lo que tienen que hacer y la clase pasada lo conversamos, ¿no? Muchos se equivocaron en eso. Entonces, la pregunta es: por favor, ¿Alguien me podría contar, qué es lo que hay que hacer?</p> <p>Consigna 2, actividad 7. Prof.: Sin embargo, fíjate que aquí hay dos ingredientes que yo quisiera recalcar (haciendo énfasis y puntualizando la información con los dedos): uno, que lo leímos al comienzo, que era, antes de escribir una carta, ¿Qué había que hacer?</p>
Reformulaciones.	<p>Reformulación 1, consigna 1. Actividad 2. Prof.: Ahí, identifíquese con lápiz pasta. Estamos con el sexto básico y escribimos con lápiz pasta</p> <p>Reformulación 2, consigna 1, actividad 2. Prof.: (a un niño que se levanta y alza la voz) Mauricio, ¡concéntrese! A ver, ¡lápiz pasta! Vamos a trabajar con lápiz pasta en esta oportunidad. Identifíquese. Coloque nombre, curso y edad.</p> <p>Reformulación 3, consigna 1, actividad 2. Prof.: (Desde su puesto de trabajo) como ustedes verán, les pido que guarden silencio, (a un niño en especial) ¡le pido que guarde silencio! Guarde la otra hojita que tiene ahí para que se concentre en esta actividad. ¡Gracias, Simón! (Pidiendo silencio) ¿Podemos continuar? ¡Bien!</p> <p>Reformulación 4, consigna 1, actividad 2. Les voy a pedir que, en primer lugar, si ya lo hicieron... si no lo hicieron: coloquen su nombre, nombre y apellido, el curso y la edad. Muy importante identificarse...</p> <p>Reformulación 1, consigna 1, actividad 3. Prof.: (Cuando la alumna ha terminado de leer) Vamos a tener el tiempo suficiente, no lo vamos a marcar. Sin embargo, ahí, hay algunas instrucciones, ¿cierto? ¿Alguien me podría contar, qué es lo que hay que hacer? ¿Cuál es la instrucción? ¡Cuéntemela!</p> <p>Reformulación 2, consigna 1, actividad 3. Prof.: Con sus palabras, de lo que leyó, de lo que escuchó... ¿sí? (cede la palabra a un niño)</p> <p>Reformulación 1, consigna 1, actividad 4. Ao.: (otro niño, refiriéndose al apartado de planificación y borrador) ¡no entiendo por qué dice eso! Prof.: ¡No hemos dicho nada respecto a eso! Si lo terminó, verifique si entendió todas las palabras, si entendió todos los conceptos, pero aquí todavía. La idea es que comprenda bien de qué se trata, ¿mm?</p> <p>Reformulación 2, consigna 1, actividad 4. (A otro niño) ¡Simón! (No se oye lo que pregunta). Prof.: ¡Sí! Por eso hay que entender bien la letra (...) Pero de todas formas que destaque las palabras y las consultas porque eso es importante saberlo. Porque eso es parte del trabajo.</p> <p>Reformulación 1, consigna 1, actividad 6. Prof.: ¡Cumple la misma función! En este caso no está solo instruyendo, sino informando qué sucede. ¿Ya? (Vuelve a reiterar la orden anterior) ¡Subraye la información más importante, por, schhh, párrafo! Hemos hecho esto muchas veces, ¡hágalo! Por ejemplo, en la clase pasada.</p>

Reformulación 2, consigna 1, actividad 6.

Ao.: ¿Hay que subrayar?

Prof.: ¡Sí! Lo más importante de cada párrafo que ahí aparece. Ahora, si tú te fijas, ¡mira! ¡Haz una autocrítica con lo que hiciste! (A un niño que tiene junto a él). ¡Subrayaste prácticamente, todo! ¿Cierto? Pero dentro de eso, hay algo más importante. ¡Selecciónalo! (Se vuelve a pasear) ¡Ya! Solamente destaque la información importante, lo más esencial.

Reformulación 3, consigna 1, actividad 6.

(Se acerca a un niño) ¿Qué pasó? ¡Destaque lo más importante! (Se acerca a distintos niños para verificar lo que hacen)

Reformulación 1, consigna 2, actividad 7.

Prof.: ¡No! De ninguna manera. Sin embargo, recuerden ustedes que el concepto que yo utilizo para la clase es: ¡todo es evaluable! ¿Cierto? Entonces (retomando el punto anterior) planear es organizar la información, anotar lo que yo quiero o deseo colocar en mi carta y a eso también le podemos llamar, una especie de borrador. Todos esos ingredientes antes de escribir mi carta y, a todo esto, estamos hablando de alumnos de sexto básico y veinticinco líneas, ¡no es nada!

Reformulación 2, consigna 2, actividad 7.

Prof.: ¡Dime!

Ao.: ¿Tienen que ser las veinticinco líneas justas?

Prof.: A ver, yo tengo la impresión, chiquillos (hay mucho ruido) ¡les pido silencio!, por favor, ¡schhh!, para poder entender hay que estar en silencio. Yo tengo la impresión que siempre cuando se nos da un margen de líneas eso es un referente. Y el referente, cuando tú quieres expresar una carta y una carta a un amigo, tienes varios ingredientes. El primero, que tú lo quieres calmar y que tú le quieres decir, ¿cierto? Aquello que te cuenta la situación que debes realizar. Lo otro es que una carta (con énfasis) a un amigo, siempre tiene que tener ingredientes de cariño, de respeto, de las ganas de verse, ¡no sé! ¿Ya?

Sin embargo, el referente de veinticinco líneas no tiene por qué limitar mi capacidad para escribir, no tiene por qué ser así. ¡Nunca lo ha sido! ¡Antonia!

Reformulación 3, consigna 2, actividad 7.

Aa.: En la planificación entonces, tenemos que poner el orden que vamos a escribir...

Prof.: No sé si el orden, pero sí ordenar lo que tú quieres rescatar para escribirle a tu amigo. (A otro alumno)

Reformulación 4, consigna 2, actividad 7.

Ao.: Ponerle, hablar de lo que le podría pasar...

Prof.: Lo que te acaba de marcar el criterio de la situación. Sin embargo, un borrador tiene que ver con aquello que nosotros deseamos que no se nos olvide anotar al momento de escribir nuestra carta porque muchas personas se lanzan a escribir y tienen muy buena memoria para rescatar aquello que desean escribir a alguien, pero otras personas, ¡no! Por lo tanto, hacen un punteo previo y, lo mejor, eso puede ayudar.

Reformulación 5, consigna 2, actividad 7.

Ao.: Profe, y si la información está precisa y concisa, ¿se pueden pasar las veinticinco líneas?

Prof.: Fíjate que hay un... (Pensando) hay dos cosas con lo que tú estás diciendo: la primera es, efectivamente, la información está bastante precisa. La segunda es: el requerimiento que te están haciendo y ¿Qué es? ¡No extraiga la información tal cual está ahí, sino que escríbala con sus palabras! Yo creo que eso acerca un poco el lenguaje al amigo, ¿cierto?

Reformulación 6, consigna 2, actividad 7.

Aa.: ¡No entiendo lo que hay que poner en la planificación!

Prof.: ¡No entiende lo que hay que poner en la planificación! Lo explicamos más sencillo: ¡shhh! Cuando tú quieres escribir una carta a una persona que tú consideras tu amiga, tú te dices a ti misma, para que no se me olvide todas las cosas que tengo que decirle, yo voy a anotar aquí (haciendo la mímica) los puntos más importantes que quiero decirle y después, cuando escriba mi carta, voy escribiendo y voy mirando arriba y anotando cada punto para que se me olvide los elementos o las cosas que quiera, eh..., anotarle. ¡Eso es una planificación, en este caso, de una carta!

Estrategias cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la producción de conocimientos: reconocer e identificar un problema; definir sobre un problema. • Estrategias de composición: acceder al conocimiento; planificar.
Estrategias metacognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para el dominio de la tarea: determinar y formular los pasos necesarios para cumplir la tarea.
Participación alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer experiencias personales. • Dar a conocer lo que se recuerda de las partes de la carta. • Leer el texto expositivo en voz alta y en silencio; destacar la información que se considere importante. • Parafrasear las instrucciones relacionadas con la escritura de la carta. • Preguntar por significados de palabras.
Nociones didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Partes de la carta: fecha; destinatario; cuerpo; contenido; saludo inicial; despedida y firma. • Redacción de una carta; planificar la información de la carta; borrador. • Tipo de texto; silueta del texto. • Fisura; trizadura; escayola; yeso; cabestrillo. • Tipo de texto; texto informativo; texto instructivo. • Situación; planificar; hacer un borrador; planificación.
Cantidad de preguntas.	88
Tipos de preguntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Control (34) • Información (14) • Implementación (16) • Elaboración (7) • Demanda (2) • Opinión (0) • Revisión (15)

Tabla nº 128: Consignas e interacciones, docente 6º básico, fase planificación.

Comentarios generales de la etapa:

Esta es, sin dudas, la etapa más importante, o, al menos, en la que el docente hace un mayor énfasis. Esto se comprueba, por ejemplo, a partir del número total de preguntas a las que el profesor recurre para interactuar con los niños.

Aparece un total de 88 preguntas, de las cuales 34 son de control y 15 de revisión. Esto es importante en tanto que se busca recoger experiencias personales pero para unirlos a conocimientos relacionados con las partes de la carta y con la forma de redactar textos. Además, destacan en importancia las preguntas de implementación (16) que sirven al profesor para determinar en qué medida manejan los alumnos la información que él les está pidiendo.

Así, también, hay un marcado acento en esta etapa por la cantidad de actividades que en ella aparecen. Hay siete actividades, cada una de las cuales tiene entre una y dos consignas, con sus correspondientes reformulaciones.

Esta etapa pasa por el rellenado de datos de los cuadernillos hasta las explicaciones constantes de lo que es un borrador y la planificación. Para tal efecto, ha sido necesario, además, que los alumnos lean el texto expositivo y destaquen en él la información que ellos crean más importante. Dentro de esta lectura, el profesor insiste en elementos que ya ha destacado en la etapa anterior: se debe identificar qué tipo de texto es, qué tipo de estructura presenta, o qué tipo de información proporciona.

Las interacciones entre el docente y los alumnos, más la serie de actividades, dejan en términos de producto, nociones generales respecto a cómo leer el texto expositivo, cómo extraer información importante de él y de cómo se ha de relacionar con las demandas que aparecen en la situación que enmarca la tarea de composición escrita.

Lo interesante también pasa por los constantes recordatorios por parte del profesor sobre situaciones análogas que ya se han experimentado en clases. Por ejemplo, destaca en la consigna 1 de la actividad 7 el modo en que deben leerse las instrucciones para acometer de buen modo el desarrollo de la tarea.

Fases: PRODUCCIÓN TEXTUAL.

Actividades.	1. Redacción individual de la carta (resolución de dudas sobre el borrador y la planificación).
Consignas.	<p>Consigna 1, actividad 1. <i>¡Bien! Dicho esto, cuento tres y comenzamos: 1,2, en silencio; 3 ¡Comience!</i> <i>¡Comenzamos!</i> (Los niños comienzan a trabajar y el profesor los va supervisando desde su puesto de trabajo. Se acerca a resolver las dudas).</p> <p>Consigna 2, actividad 1. Prof.: (En medio de la sala y frente a toda la clase) <i>¡Importante es trabajar un poquito más en silencio! ¡Si tiene una duda, levanta la mano y yo voy hacia usted!</i> (Sigue con la dinámica: se acerca a los puestos de trabajo y va resolviendo dudas).</p> <p>Consigna 3, actividad 1. Prof.: (Se acerca a su sitio de trabajo y mira el reloj) <i>¡A ver! Para ordenar nuestro tiempo... hemos ido con buen tiempo, sin embargo, en esta etapa, muchas consultas y poco trabajo. Por lo tanto, vamos a colocar un poquito el tiempo en esta última etapa. Nos vamos a dar (a una niña que interrumpe) ¡Catalina, por favor! Un plazo, ahora, para esta etapa de unos quince minutos para poder desarrollar de forma definitiva, que ya están completando muchos ya, ya la comenzaron...</i> <i>Sin embargo, para los que no están concentrados, como les está pasando, yo les digo: ¡este es el tiempo para que se ordenen! ¡En silencio, por favor!</i></p>
Reformulaciones.	<p>Reformulación 1, consigna 1, actividad 1. Prof.: (Junto a un niño que le pregunta cómo organizar la información) <i>¡Yo lo veo así! Pero lo importante es que tú lo veas según tu criterio, pero lo importante es que la carta sea de buena calidad. Y para eso es importante planificar...</i></p>

	<p>Reformulación 2, consigna 1, actividad 1. Ao.: Profe, ¿Es necesario poner la planificación? Prof.: Aquí yo le hago la siguiente pregunta: lo importante es que usted se la plantee. ¿Usted necesita escribir su planificación para hacer una carta? Si lo necesita, ¡escríbalo! Si no, se la salta...</p> <p>Reformulación 3, consigna 1, actividad 1. Ao.: Profe, ¿Entonces me puedo saltar el borrador? Prof.: Si usted considera que es importante o le facilita su trabajo, ¡sí! Porque ya tiene una idea de lo que ya desea anotar.</p> <p>Reformulación 4, consigna 1, actividad 1. Ao.: (Levanta el cuadernillo en señal de que ha terminado) Prof.: ¿Terminó? ¿Revisó que las palabras estén bien escritas? (El alumno asiente) ¡Ya! Entonces, espera un segundito... (vuelve al sitio del niño) A lo mejor sea el tiempo para revisar si hay alguna palabra para corregir y ver las cosas que faltan...</p>
Estrategias cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la composición: planificar; hacer un borrador; revisar.
Estrategias metacognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para dominar variables personales: selección de motivaciones y actitudes adecuadas hacia la tarea.
Participación alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir la carta de forma individual. • Levantar la mano para aclarar dudas del proceso de redacción.
Nociones didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión, borrador.
Cantidad de preguntas.	4
Tipos de preguntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Control (1) • Información (0) • Implementación (0) • Elaboración (0) • Demanda (0) • Opinión (1) • Revisión (2)

Tabla nº 129: Consignas e interacciones, docente 6º básico, producción textual.

Comentarios generales de la etapa:

En términos de manejo del discurso docente, es posible señalar que las preguntas no juegan un papel preponderante en esta etapa. En su mayor parte, son de revisión y el profesor se vale de ellas tan solo para constatar de forma particular, cómo avanza la redacción. La gran cantidad de preguntas de revisión se debe a la recursividad del proceso de producción, proceso que requiere la integración de las experiencias que se han compartido previamente y que han de servir como punto de referencia para su posterior adaptación a los marcos de referencias propuestos por la propia situación comunicativa de la tarea de composición escrita propuesta para la actividad.

Hay poca interacción, ya que, en este apartado, el profesor se acerca al sitio de cada estudiante que levanta la mano para aclarar alguna duda. No

obstante, la única actividad que aparece en este segmento se apoya en tres consignas que buscan, sobre todo, controlar el tiempo del desarrollo de la actividad y el modo en que ha de transcurrir (trabajar en silencio).

La labor del profesor consiste básicamente en coordinar la información que los alumnos solicitan y la acción de recordar constantemente la necesidad de trabajar en silencio. Sobre las preguntas de los alumnos, éstas tienen que ver principalmente con la función que tiene el borrador y la planificación respecto a la versión definitiva del texto.

Fases: REVISIÓN.

Actividades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cierre de la etapa de escritura de la carta. 2. Completar cuestionario.
Consignas.	<p>Consigna 1, actividad 1. Prof.: Les pido... ¡Simón! Les pedí colaboración allá atrás. Entonces, si usted se me desconcentra y no ha terminado su trabajo es porque, pareciera que lo que yo le solicité no está colaborando. Por favor, ¡colabore!</p> <p>Consigna 1, actividad 2. Prof.: Quiero que me pongan atención. Un minuto solamente. ¡Dejen de hacer lo que están haciendo para que, shhh, avancemos en lo siguiente! Como ya, varios están terminando, entonces, para hacer que ellos continúen su trabajo, vamos a hacer lo siguiente: miren (con un ejemplar del cuestionario) yo les voy a, en la medida que ustedes me vayan entregando su trabajo bien terminado, yo les voy a ir entregando a ustedes esta pauta que allá arriba dice "CUESTIONARIO", o sea tiene una serie de preguntas y que, si ustedes se fijan, tienen tres posibilidades (señalándolas con el dedo). Las tres posibilidades dicen: No, Sí y después aparece un signo de interrogación que es cuando uno no tiene una respuesta afirmativa o definitiva... Entonces, si no uno está seguro o no tiene la información necesaria, marca esa posibilidad. Y también es una consulta para captar lo que ustedes piensan en torno al tema de, la escritura... Entonces, yo voy a ir por los puestos, tranquilamente en la medida que usted me vaya entregando su trabajo, yo les voy entregando esta pauta. ¿Ya?</p>
Reformulaciones.	<p>Reformulación 1, consigna 1. Actividad 1. ¡Ah, un detalle! Como en todos los trabajos, no me entregue algo si no lo revisa: no revisa cómo está escrito, no revisa si la estructura es la necesaria, no revisa si tiene los elementos que anotó que tenían que ir en esa carta. ¿De acuerdo?</p>
Estrategias cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la composición: revisar. • Estrategias para la producción de conocimientos: evaluación de la solución de un problema.
Estrategias metacognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • No se observan.
Participación alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar lo que han escrito. • Completar cuestionario sobre conocimiento metacognitivo.
Nociones didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión. • Cuestionario.
Cantidad de preguntas.	10

Tipos de preguntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Control (8) • Información (0) • Implementación (0) • Elaboración (0) • Demanda (0) • Opinión (0) • Revisión (2)
----------------------------	---

Tabla nº 130: Consignas e interacciones, docente 6º básico, fase revisión.

Comentarios generales de la etapa:

Desde el punto de vista del discurso docente, esta etapa se centra en el control de la actividad, es decir, en la revisión que deben hacer los alumnos de sus escritos antes de entregar el cuadernillo para poder avanzar con el cuestionario sobre pensamientos y conocimientos de elementos metacognitivos relacionados con la escritura.

Dicho análisis, según reformulación 1 de la consigna 1 tiene que ver con la evaluación de la estructura que se le ha dado al texto junto con la consideración de todos los elementos de la carta. Sin embargo, no hay una puesta en común de los problemas que los alumnos pudieron encontrar en el transcurso de la actividad ni los aciertos en la tarea. Por lo tanto, la actividad de composición escrita no se cierra ya que no existe la posibilidad de expresar en qué modo se logró o no el objetivo de la actividad.

Docente 3: **MARCELA C.**

Total preguntas de su clase: 187	Control (60); Información (36); Implementación (6); Elaboración (20); Demanda (1); Opinión (11); Revisión (53)
---	---

Tabla nº 131: Distribución total de preguntas, docente 8º básico.

Fases: ACCESO AL CONOCIMIENTO.

Actividades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recordar conceptos relacionados con las funciones del lenguaje (sonsacar información; pedir que la parafraseen; ordenar y apuntar los datos otorgados por los alumnos en la pizarra). 2. Valorar la importancia de las funciones y factores del lenguaje (sonsacar, comparar, relacionar y valorar información). 3. Reflexión sobre la importancia de las funciones del lenguaje y los factores de la comunicación (Complemento). (Aclarar dudas; valorar información y contrastarlas en ejemplos concretos; resumir los principales puntos comentados; explicar las funciones del lenguaje en diferentes tipos de textos). 4. Exposición de experiencias personales de un alumno relacionadas con las fracturas óseas (comentar y escuchar experiencias personales o formular preguntas).
Consignas.	<p>Consigna 1, actividad 2. Prof.: Eran siete, ¿cierto? Las tenemos todas. Bien, en una palabra, en una sola, sin entrar en una gran definición, ¿Qué podemos decir, sí, a lo mejor de alguna de ellas? Por ejemplo, la función emotiva o expresiva: ¿Cuál es la función, Nicolás de ella?</p> <p>Consigna 1, actividad 4. Prof.: Hoy día, vamos a hacer una actividad, pero esta actividad... (Atiende a alguien que llama a la puerta), pero esta actividad, eh..., está enmarcada dentro de un tema y de ese tema (...)</p> <p>Prof.: (Continúa con la actividad) Este... este tema del cual vamos a hacer la actividad hoy día, está enmarcado en lo que yo les contaba, dentro de algo que aquí, un compañero del curso, lo conoce muy bien. (Realiza pausas para crear el interés en los alumnos) ¡Es un experto en el tema! Aunque a nosotros nos podría provocar... yo creo que lo que menos nos podría provocar es risa... ¡pero, bien! A lo mejor alguien se puede reír ahora de lo que yo voy a decir. Pero aquí, tenemos un alumno, que lamentablemente en su vida ha pasado por esta situación y ¡más de una vez! De hecho, es tanto lo que él ya lo conoce que cada vez que siente un síntoma o tiene un síntoma de éstos, ¡corre inmediatamente y se diagnostica solo! ¡Ya sabe lo que es! (Mirando al alumno en cuestión) ¡Roy! ¿Cuántas veces te has fracturado?</p>
Reformulaciones.	<p>Reformulación 1, consigna 1, actividad 4. Prof.: (Atrayendo al alumno hacia el centro de la clase) Yo le quiero pedir al Roy, aquí adelante, con toda la personalidad que él tiene, que hoy día nos cuente su experiencia en estas fracturas... ¿Cómo te fracturaste? ¿Cómo fueron, a lo mejor, los síntomas que tú tuviste? ¿En tu brazo, fueron las dos veces? ¿Cierto? ¿Y en el mismo? ¿En el mismo brazo!...</p>
Estrategias cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo: acceder al conocimiento previo; comparar; seleccionar ideas importantes; transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones. • Estrategias para la composición: acceder al conocimiento.
Estrategias metacognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para dominar la variable tarea: identificar la tarea; activar o acceder a conocimientos previos.
Participación alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar y valorar contenido de sesiones anteriores. • Exponer y comparar vivencias personales. • Formular preguntas. • Escuchar la exposición de un compañero y valorar el mensaje de ella.
Nociones didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones y factores del lenguaje; Factores de la comunicación. • Hablante lírico; expresar sentimientos; influir; oyente o receptor. • Influir; código; figuras retóricas; figuras literarias; etimología; diccionario; mensaje.

	<ul style="list-style-type: none"> • Noticia; poema; informar; hablante lírico. • Tratamiento; inmovilización; cabestrillo; yeso; fracturas; tipo de fractura; doble fractura.
Cantidad de preguntas.	110
Tipos de preguntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Control (29) • Información (29) • Implementación (0) • Elaboración (20) • Demanda (0) • Opinión (10) • Revisión (22)

Tabla nº 132: Consignas e interacciones, docente 8º básico, fase acceso al conocimiento.

Comentarios generales de la etapa:

Desde el punto de vista del discurso docente, esta es una etapa muy interesante. De un total de 187 preguntas que ayudan a la docente a interactuar con los alumnos a lo largo de toda la sesión, 110 se encuentran en la fase de acceso al conocimiento. En concreto, 29 de ellas corresponden a control, 29 a información y 22 a revisión.

Este hecho es interesante porque el punto de partida para esta profesora es el contenido que había tratado la clase anterior a la aplicación de la actividad. Dicho contenido tenía que ver con los factores y las funciones del lenguaje, elementos que relacionará con la exposición de experiencias personales de un alumno referidas a las fracturas óseas, así como a la serie de preguntas que el resto de la clase le hará a este compañero.

La relación entre contenidos y experiencias toma forma a través de cuatro actividades que van desde el simple recuerdo de los contenidos, su parafraseo y definición hasta la valoración de los mismos, hecho que sirve a toda la clase como recurso para formular preguntas al compañero que expone sus vivencias.

En términos de producto, queda registrado el esquema relacionado con los contenidos. Además, las constantes preguntas de la profesora acaban siempre en un resumen que permite a toda la clase pasar de una actividad a otra.

Fases: PLANIFICACIÓN.

Actividades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repartir cuadernillos; comentar las instrucciones generales de la actividad de composición escrita (aclarar dudas sobre cómo rellenar los datos del cuadernillo). 2. Lectura en voz alta y por turnos del texto expositivo sobre las fracturas óseas (aclarar dudas sobre el concepto de borrador; corregir la lectura en voz alta). 3. Relación de la situación de la tarea de composición escrita con las partes de la carta y la historia del alumno expuesta al resto de la clase (relación de funciones del lenguaje con la situación de escritura).
Consignas.	<p>Consigna 1, actividad 1.</p> <p>Prof.: <i>¿Por qué le pedí a Roy que nos contara su experiencia? Porque de esa experiencia, se trata el tema de la actividad que van a realizar ustedes a partir de ahora (Se acerca a su puesto de trabajo y coge los cuadernillos)</i></p> <p>Aos.: (Empiezan a hacer comentarios)</p> <p>Prof.: <i>No se trata, obviamente, de fracturarse un brazo y contar su experiencia...</i></p> <p>Aos.: (Ríen)</p> <p>Prof.: <i>Sino que, a través de esta tarea (deja el conjunto de cuadernillos y se queda solo con uno que enseña a toda la clase) ¡Schhh! (Abriendo el cuadernillo) de esta tarea, vamos a leer en voz alta las instrucciones y luego vamos a encontrar un texto (avanza a la página del cuadernillo en donde aparece el texto al que se refiere) que está tomado de un libro... en este caso, de... Lengua Castellana, donde aparece el tema de las fracturas (enseña el cuadernillo abierto) de las fracturas óseas, específicamente.</i> <i>Entonces, lo vamos a leer y después yo les voy a dar las indicaciones del trabajo. ¿Queda claro?</i></p> <p>Consigna 2, actividad 1.</p> <p>Aa.: <i>Profe, ¿con lápiz pasta o con lápiz mina?</i></p> <p>Prof.: <i>¡Lápiz pasta!</i></p> <p><i>A lo mejor la parte... ¡los datos con lápiz pasta! Pero en la parte en que vamos a encontrar un borrador, si quieres, ahí lo puedes hacer con lápiz grafito, pero después, la redacción final, va a ser con lápiz de pasta...</i></p> <p>Consigna 3, actividad 1.</p> <p><i>¡Instrucciones! ¡Vamos a la segunda plana! (Lee en voz alta las instrucciones) De un máximo... y es lo ideal, ¡estamos en octavo! De veinticinco líneas...</i> <i>(...) (Se pasea por la sala a medida que lee) Para ello, tendrás que señalar los pasos que seguirás (Explicando) Antes, hay una planificación. Ahí ustedes, escriben, ¿Cierto? A lo mejor, las partes de la carta, pueden escribir ahí, qué van a colocar en la carta, si primero, a lo mejor, van a dar la información médica o van a dar información emotiva... ¡Vamos a explicar bien esa parte, luego!</i> <i>(Continúa)... tendrás que redactar un borrador. Ahí está el uso del lápiz grafito, si alguien quiere.</i> <i>... Dispones de... ¡Ese tiempo lo vamos a completar una vez que terminemos de leer el texto! ¿Ya? Para realizar esta actividad...</i></p> <p>Consigna 1, actividad 2.</p> <p>Prof.: <i>¡Alonso!</i></p> <p>Ao.: <i>¿El borrador es obligatorio o...?</i></p> <p>Prof.: <i>Si quieres, puedes ir directo al definitivo, pero trata siempre de primero hacer un borrador para tener una idea.</i> <i>Siempre antes, de un texto definitivo, la idea es la de hacer un borrador, ¿ya?</i></p> <p>Consigna 1, actividad 3.</p> <p>Prof.: <i>¡Perfecto! (Destaca ahora sí, la opción dada por la alumna) Esas tres son, a lo mejor, las más importantes que podríamos usar en una carta. Porque vamos a contarle a nuestro amigo qué le puede pasar, podemos expresarle, a lo mejor, que estamos preocupados y le podemos hacer, ¿Cierto? , sugerencias: ¿Cómo tiene que cuidarse? Para su pronta recuperación.</i> <i>Entonces, (coge el cuadernillo y enseña una página a toda la clase) si ustedes se fijan, viene a continuación la planificación.</i></p>

	<p>¿Qué sugiero? ¡No es una obligación! ¿Qué sugiero que puedan hacer ahí?</p> <p>Como es un texto libre, en cuanto a tus palabras, solo el tema está ya predeterminado, a lo mejor, que hagas un repaso mental de cuál es la estructura de la carta. Recuerda que no es una carta formal. Es una carta (con énfasis) ¡personal! Por lo tanto, tiene una estructura mucho más sencilla. ¿Cierto? ¡Una carta personal!</p> <p>¿De qué le hablarías a este amigo? En esa planificación. Luego, existe un espacio para el borrador. Ahí, más menos, desarrolla las ideas que se te ocurran a ti, que pueda llevar esta carta. Y finalmente (da vuelta la página) en la hoja, en la plana cinco, en el caso de ustedes, van a encontrar el espacio necesario, estas veinticinco líneas, para escribir la carta.</p>
Reformulaciones.	<p>Reformulación 1, consigna 1, actividad 1. Prof.: (Coge un grupo de cuadernillos y se los da a algunos alumnos de las primeras filas para que lo repartan hacia atrás) ¡Ya! Uno para cada uno y lo van pasando hacia atrás...</p> <p>Reformulación 2, consigna 1, actividad 1. Prof.: Va a hacer, el registro de la actividad (Vuelve a su puesto de trabajo, mientras los alumnos reciben el cuadernillo. Busca en la carpeta un ejemplar para poder leer con la clase el texto y las instrucciones) ¡Coloca tu nombre, curso y edad! ¡Nombre, curso y edad en la parte inicial de la portada!</p> <p>Reformulación 1, consigna 2, actividad 1. Ao.: Profe. ¿El nombre completo, completo? Prof.: ¡Como usted quiera! Aos.: (Rien) Prof.: ¡No es necesario que coloque sus medidas ni nada! ¡Nombre, curso y fe..., perdón, nombre, curso y edad! Aos.: (Rien)</p> <p>Reformulación 1, consigna 1, actividad 3. Bien, entonces: volviendo a la idea del trabajo, planifica tu texto, luego, ensaya un borrador y lo vamos a dar por terminado, luego de escribir las veinticinco líneas.</p>
Estrategias cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar información necesaria en función del tema. Intención y público. • Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información.
Estrategias metacognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar un plan a seguir. • Seleccionar estrategias personales adecuadas.
Participación alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Rellenar cuadernillos de trabajo. • Lectura en voz alta del texto expositivo relacionado con las fracturas óseas. • Relacionar los contenidos revisados de la clase anterior con las demandas de la situación de escritura.
Nociones didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Borrador; alineación. • Funciones del lenguaje; planificación; borrador; partes de la carta: fecha, saludo, vocativo, asunto, motivo, cuerpo y despedida.
Cantidad de preguntas.	31
Tipos de preguntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Control (12) • Información (7) • Implementación (6) • Elaboración (0) • Demanda (0) • Opinión (1) • Revisión (5)

Tabla nº 133: Consignas e interacciones, docente 8º básico, fase planificación.

Comentarios generales de la etapa:

En esta etapa comienza el trabajo directo con el cuadernillo de actividades. Dentro de este segmento de trabajo, la profesora vincula los contenidos y la experiencia expuesta en la etapa anterior, con el fin de que los alumnos comprendan qué deben escribir y cómo.

Desde el punto de vista del discurso, la docente se vale en especial de preguntas de control, de información y de revisión. Pero más que las preguntas, resalta en especial la manera en que las inserta tanto en las consignas como en las reformulaciones. Ella hace constantemente referencias a “sugerencias” que permitan a los alumnos asumir una forma no cerrada de trabajo. Por el contrario, lo que pretende es que ellos sean quienes decidan cómo afrontar la escritura de la carta, así como las fases previas de tratamiento de la información: planificación y borrador.

Las reformulaciones de las actividades aparecen sobre todo para recalcar el modo de trabajar en el cuadernillo de actividades.

En términos de productos, se mantiene el esquema inicial que resume las funciones del lenguaje. Este elemento se une a las explicaciones y sugerencias de la docente.

Fases: PRODUCCIÓN TEXTUAL.

Actividades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escritura individual de la carta (resolución de dudas y aclaración del tiempo total para escribir la carta). 2. Completar cuestionario sobre elementos metacognitivos de la escritura.
Consignas.	<p>Consigna 1, actividad 1. <i>¡Son, diez para la una! A la una veinte, el trabajo va a estar terminado. Vamos a dar media hora, para todo...</i></p> <p>Consigna 2, actividad 1. <i>Ao.: ¿Puede poner el orden de la carta?</i> <i>Prof.: ¡No, pues! ¡Si ustedes se lo saben, el orden de la carta! ¿No?</i> <i>¡Bueno! ¡Escribe la carta con el orden que tú te acuerdas!</i> <i>¡Obviamente, la despedida no va antes que la fecha!</i></p> <p>Consigna 3, actividad 1. <i>(Vuelve a repetir la fecha) ¡Catorce de agosto! (Lo apunta en la pizarra) El que tenga alguna duda, levanta la mano... para aclararla, ¡Joaquín! ¿Cierto? (Rellena en el libro de clases la descripción de la actividad que está realizando)</i></p> <p>Consigna 4, actividad 1. <i>Ao.: ¿La parte final puede ser con lápiz mina?</i> <i>Prof.: ¡Prefiero a pasta! ¡El borrador puede hacerlo con lápiz mina! Es que el lápiz grafito, después, se empieza a borrar con el tiempo. Por eso te pido lápiz de pasta.</i></p> <p>Consigna 1, actividad 2. <i>Prof.: Como ya van quedando cinco minutos para que termine la actividad, aunque hay</i></p>

	<p><i>algunos que todavía no la terminan. El que ya la ha finalizado, levanta la mano y yo la voy recogiendo en su puesto, pero, ¡momento! ¡Escuche la instrucción!</i></p> <p>Consigna 2, actividad 2. <i>A esas personas que yo les retire la carta, el trabajo, les voy a pasar este cuestionario (está en el centro de la sala con los cuestionarios y les enseña a toda la clase uno de ellos), en el cual, ustedes tienen tres opciones de respuesta. La primera, obviamente, si la pregunta, o la afirmación que allí aparece, por ejemplo (leyendo una pregunta): "Me gusta escribir redacciones", te representa, marcas un sí. Marcas un no, si no te representa, pero si estás en la duda, como de pronto sí, de pronto no y estás indeciso, puedes marcar (enseñando el cuadernillo) donde hay, signos de interrogación. Quiere decir, que en esa respuesta no estabas cien por ciento seguro, pero tampoco es una opción que te desagrade. ¿Bien?</i> <i>Esto también lo hacen de forma individual, van trabajando las partes de las preguntas, para luego, dar por finalizada, pero vamos a terminar con unas pequeñas preguntas que les quiero hacer al final.</i></p>
Reformulaciones.	<p>Reformulación 1, consigna 1, actividad 1. Aa.: ¿Veinte minutos? Prof.: ¡Treinta minutos! Colocan entonces: dispones de... ¡treinta minutos!</p> <p>Reformulación 1, consigna 3, actividad 3. Aa.: ¿Puede ser amiga? Prof.: ¡Sí, por supuesto! ¡Amigo, amiga! ¡Amigo con cover, como usted quiera llamarlo! ¡Da lo mismo!</p> <p>Reformulación 2, consigna 3, actividad 3. Aa.: Profe, ¿Se puede ocupar el nombre del amigo o de la amiga en la carta o tiene que ser incógnito? Prof.: ¡No! ¡Usted es dueña de su carta! ¡Lo que interesa es que la redacte en base a ese texto y ojalá, en las veinticinco líneas. ¿Ya?</p>
Estrategias cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar la información según género y tipo de texto. • Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el tipo de destinatario.
Estrategias metacognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para dominar la variable tarea: determinar y formular los pasos necesarios para cumplir la tarea.
Participación alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura individual de la carta. • Levantar la mano para aclarar dudas respecto a cómo rellenar los datos del cuadernillo de trabajo.
Nociones didácticas.	
Cantidad de preguntas	8
Tipos de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • Control (7) • Información (0) • Implementación (0) • Elaboración (0) • Demanda (1) • Opinión (0) • Revisión (0)

Tabla nº 134: Consignas e interacciones, docente 8º básico, fase producción textual.

Comentarios generales de la etapa:

En términos de discurso, las interacciones entre docente y alumnos son escasas. La profesora recurre a preguntas de control sobre todo para reiterar el modo en que se ha de trabajar en el cuadernillo.

La escritura de la carta no supone mucho tiempo para los estudiantes. Tanto es así que, dentro de esta etapa, comienzan ya a completar el cuestionario relacionado con los conocimientos de elementos cognitivos y metacognitivos de la escritura.

La profesora se acerca a los alumnos para resolver dudas, pero no hay un intercambio general de conocimientos con toda la clase. La producción textual aparece como una actividad que se desarrolla de forma individual. No deja lugar para la exposición de dudas o de problemas que puedan guiar a toda la clase.

Fases: REVISIÓN.

Actividades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación de la actividad: relación entre la escritura de la carta y las funciones del lenguaje vistas al comienzo de la sesión (evaluar los costes cognitivos y metacognitivos del desarrollo de la sesión). 2. Relación del contenido desarrollado en la carta con las funciones del lenguaje.
Consignas.	<p>Consigna 1, actividad 1. Prof.: <i>Están mucho tiempo ya callados. Están desesperados... ¿A alguien le resultó fácil el trabajo?</i> Aos.: ¡Sí! Prof.: <i>¿Sí? ¡Matías!</i> Ao.: <i>¡Es fácil!, pero...!</i> Prof.: (Ante el ruido de la clase) <i>A ver, ¡Escuchamos al Matías! ¡Schhh! En el mismo silencio en el que estábamos. ¡Matías!</i> Ao.: <i>Es fácil, pero como que de repente se te vienen muchas ideas a la cabeza y... no sabes qué poner...</i></p> <p>Consigna 1. Actividad 2. Prof.: <i>¿Alguien me puede dar un ejemplo de lo que escribió en su carta? A lo mejor, no es necesario que sea textual, pero cuando usó una de las funciones del lenguaje que habíamos propuesto...</i> (Los alumnos levantan la mano) <i>A ver, Francisca ¿Qué pusiste tú?</i></p>
Reformulaciones.	<p>Reformulación 1, consigna 1, actividad 1. Prof.: <i>A ver, pero escuchamos... ¡Había que ponerse en la imagen, ¿Cierto? Ficticia de ese amigo que estaba lesionado!</i></p> <p>Reformulación 1, consigna 1. Actividad 2. Prof.: <i>¿Eran como las más precisas, cierto? Por eso, fue la idea de limitar el campo de las siete funciones a solo tres. Porque esta actividad... (A un alumno y apuntado las funciones que había marcado al inicio de la clase) ¡Claro, estas tres! ¿Cierto? Porque estas tres eran las más acordes para la actividad.</i></p>
Estrategias cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de composición: revisión.
Estrategias metacognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Comentario de las dificultades y acierto en el desarrollo de la composición escrita.
Participación alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar actividad. • Exponer trozos de su resultado final. • Relacionar actividad con contenido.

Nociones didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir; planificar ideas. • Funciones del lenguaje.
Cantidad de preguntas.	38
Tipos de preguntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Control (12) • Información (0) • Implementación (0) • Elaboración (0) • Demanda (0) • Opinión (0) • Revisión (26)

Tabla nº 135: Consignas e interacciones, docente 8º básico, fase revisión.

Comentarios generales de la etapa:

A diferencia de las fases anteriores, en esta etapa sucede un fenómeno interesante. La profesora recurre nuevamente a los contenidos que ha revisado durante toda la sesión para valorar toda la actividad de composición escrita.

En una primera etapa, pide a los alumnos que señalen si el desarrollo de la tarea les fue fácil o no. Posteriormente, les demanda que den cuenta de qué funciones del lenguaje utilizaron para escribir el texto. Así también, les pide que recuerden ejemplos de segmentos de la carta que evidencien el predominio de una u otra función. Estos hechos explican que el mayor número de preguntas de esta etapa sean las de revisión (26 sobre 38 del total de esta etapa).

Una vez que se ha expuesto las formas de interacción de los tres docentes y luego de haber establecido la función de las consignas y de las preguntas dentro de las etapas que supone el desarrollo de una actividad de composición escrita, es importante resumir los principales aspectos que permitan comparar de qué modo se ha trabajado la escritura en cada una de las clases analizadas.

En términos cuantitativos, la siguiente tabla da cuenta del total de preguntas aplicadas por los docentes en cada una de las fases de escritura.

Nombre del docente.	Fases de la composición escrita.				
	Acceso al conocimiento.	Planificación.	Producción Textual.	Revisión.	Total preguntas.
Cecilia O.	25	58	35	3	121
Luis O.	44	88	4	10	146
Marcela C.	110	31	8	38	187
Total preguntas por fase de composición escrita.	179	177	47	51	454

Tabla nº 136: Distribución de preguntas según etapas de la composición escrita.

A partir de la tabla anterior es posible señalar que las etapas de acceso al conocimiento y de planificación son aquellas en las cuales hay un predominio de las preguntas en el despliegue del discurso de cada una de las clases analizadas.

Si los resultados se observan según cada profesor, hay que destacar que la docente de 8º es quien más preguntas formula en la etapa de acceso al conocimiento. En cambio, en la fase de planificación quien más preguntas plantea es el profesor de 6º.

Un resumen más pormenorizado de lo que ocurre en cada una de las fases ha de recurrir a las preguntas planteadas para el comienzo del análisis del discurso docente, esto es, señalar: i) las acciones que desarrolla el profesor; ii) las operaciones que ejecutan los alumnos; iii) las consignas que entregan los docentes; iv) las nociones didácticas que aparecen en cada una de las fases; y v) la cantidad y tipo de preguntas que aparecen.

En la fase de acceso al conocimiento, la profesora de 4º formula 25 preguntas que utiliza fundamentalmente para controlar el conocimiento que los niños han de tener para la lectura del texto expositivo y la posterior escritura de la carta.

Para apoyar su discurso, la profesora recurre a la proyección en la pizarra de un texto que da cuenta de las partes de la carta. Esto hace que demande información a los niños a la vez que una valoración para determinar

qué es lo que recuerdan de los contenidos que expone y qué puede ser útil para desarrollar la actividad.

Como producto de la etapa, la profesora de 4º básico, deja un esquema en la pizarra que guiará la participación de los alumnos en las etapas posteriores.

El profesor de 6º, por su parte, se dedica a la elaboración de la información. En concreto, recurre a una narración sobre el tema de las fracturas óseas, hecho que ha de servir como motivación para que los niños expongan también sus experiencias.

A diferencia de la profesora de 4º, este docente recalca en sus consignas elementos metacognitivos. Les hace ver que la tarea es posible y se puede desarrollar de buena manera ya que en otras ocasiones, la clase ha trabajado en situaciones parecidas.

Expone los pasos que serán necesarios para el desarrollo de toda la actividad, de tal modo, que los alumnos se forman una idea respecto a lo que supondrá el proceso total de la actividad.

Los alumnos, por su parte, exponen sus historias gracias a las preguntas constantes del profesor, hecho que no se observó en la clase de 4º en el desarrollo de esta etapa.

Por último, en el caso del nivel de 8º ocurre un hecho completamente distinto a los observados en las dos clases anteriores.

La profesora recurre a 110 preguntas para refrescar conocimientos teóricos que había trabajado con los alumnos en clases precedentes. De esas 110 preguntas, 29 corresponden al tipo control, 29 a información y 22 a revisión.

La docente estructura un discurso que da forma a cuatro actividades que van desde el recuerdo de los contenidos de las clases anteriores, pasa por la definición y parafraseo de conceptos ligados con las funciones del lenguaje y culmina con las preguntas que formula a un alumno que da cuenta de su propia experiencia respecto a las fracturas óseas.

Este hecho es digno de ser destacado. En 4º, la profesora comienza recordando contenidos, pero no deja que los niños den cuenta de sus vivencias. En 6º, es el profesor quien hace un modelado e invita a sus alumnos a la exposición de recuerdos y experiencias, mientras que en 8º, la profesora invita a un alumno para que exponga frente a toda la clase, qué sintió y qué vivió cuando se fracturó.

Por lo tanto, hay una forma diferente de entender la coordinación y participación de los alumnos, hecho que repercutirá sin dudas en la creación y desarrollo de los textos.

En la etapa de planificación se observa un gran uso de preguntas dentro de la clase de 4º. La profesora recurre a un total de 58, cantidad importante si se considera que formula 121 preguntas a lo largo de toda la clase.

Entre esas 58 preguntas de esta etapa, 16 son de control y 13 de información. Estas preguntas ayudan a la docente a construir consignas y reformulaciones que permiten la coordinación de cuatro actividades: revisar el concepto de planificación, relacionar las partes de la carta con el concepto de planificación, rellenar datos de identificación de los cuestionarios y, leer en voz alta el texto sobre las fracturas óseas.

Por lo tanto, el discurso de la profesora en esta etapa busca coordinar la información nueva que aporta el texto que se lee en voz alta con la información que los alumnos conozcan sobre el tema de las fracturas y de la estructura de la carta.

En términos de producto, la docente no registra ningún esquema. No obstante, resume constantemente información que cree importante a partir de la lectura en voz alta del texto sobre las fracturas óseas.

Al igual que en 4º, dentro de la clase de 6º, la planificación aparece como la etapa de composición escrita que más preguntas emplea. En concreto, el profesor recurre a 88 preguntas, entre las que destacan fundamentalmente las de control (34).

En esta fase, se incrementa el número de actividades en comparación con la clase de 4º. El profesor, a través de las preguntas revisa las partes de la carta, reparte los cuadernillos y ayuda a los alumnos a rellenar los datos; comenta y pide a los alumnos que parafraseen las instrucciones generales de la actividad. Así también, les pide a los niños que lean el texto de forma silenciosa y luego, de forma oral. Les solicita que reconozcan el tipo de texto que están leyendo y que piensen en los pasos que han de seguir para poder escribir la carta.

Las interacciones entre el profesor y los alumnos crean, en términos de producto, nociones generales respecto a cómo leer el texto expositivo, cómo extraer información de él y de cómo se ha de relacionar el contenido del texto con las demandas de la situación propuestas por la tarea de composición escrita.

Todas estas actividades reciben un apoyo constante de elementos metacognitivos. En concreto, el profesor recuerda a sus alumnos situaciones de clase similares que han vivido y que les ayudarán para desarrollar con éxito la actividad que les está proponiendo, estrategia que ya había utilizado en la etapa de acceso al conocimiento.

En la clase de 8º, la profesora utiliza 31 preguntas, de las cuales, 12 son de control. Respecto a las dos clases anteriores, la profesora solo desarrolla tres actividades: reparte los cuadernillos, pide a los alumnos que lean el texto y lo comenten; y que relacionen la información leída con la situación de escritura: escribir una carta a un hipotético amigo que se ha fracturado una pierna.

Las interacciones se dan sobre todo a partir de las “sugerencias” que les da a los alumnos y que han de guiarles en la escritura de la carta.

Finalmente, en términos de producto, solo conserva el esquema que sintetiza las funciones del lenguaje y que construyó al comienzo de la clase.

Las dos últimas fases de la composición escrita (producción textual y revisión) son las que menos interacciones suscitan entre los docentes y sus alumnos.

En la etapa de producción textual, la profesora de 4º presenta un esquema a los niños que les facilitará la redacción de la carta. Para ello, la docente se vale de 35 preguntas que buscan sobre todo, el control de la información relacionada con la estructura de la carta y con los pasos necesarios para poder redactarla.

A diferencia de todas las etapas analizadas, en ésta, la profesora entrega a los niños un instrumento que les ayude a evaluar lo que han hecho. Se trata de una lista de cotejo en la que, a través de preguntas, permitirá a los alumnos decidir si es necesario o no volver a mirar todo el texto, o, por el contrario, darlo por finalizado.

La participación de los alumnos de 4º en esta etapa pasa por la exposición de los pasos necesarios para escribir la carta y por la redacción individual de la misma.

En 6º la etapa de producción textual no se caracteriza precisamente por el despliegue de preguntas ya que solo aparece un total de 4. Hay muy poca interacción y el profesor solo se ocupa de atender las dudas personales que los alumnos puedan tener.

Por último, en el caso de la clase de 8º las preguntas también aparecen en una cantidad mínima (8). La profesora interactúa con los alumnos solo para recordarles constantemente cómo se ha de trabajar con el cuadernillo. Además, es una etapa que no supone mucho tiempo para los alumnos, a diferencia de la clase de 4º, que fue la etapa más dificultosa para los niños.

Finalmente, respecto a la etapa de revisión cabe señalar que en la clase de 4º la profesora solo se ocupa de resolver dudas, pero no da pie para la reflexión sobre lo que ha supuesto la redacción del texto.

En 6º ocurre algo similar comparado con la clase de 4º. Hay poca interacción, el profesor resuelve algunas dudas y no hay espacio para exponer los logros y las dificultades que supuso la redacción de la carta. Sin embargo, esta constante se quiebra en la clase de 8º.

En la fase de revisión, la profesora recurre a un total de 38 preguntas, especialmente de revisión. Estas preguntas le permiten interactuar con sus alumnos concretamente para que ellos den cuenta de qué conceptos utilizaron y qué les supuso escribir la carta.

La profesora de 8º pide a sus alumnos que indiquen a qué función del lenguaje recurrieron para redactar la carta. Asimismo, les solicita que le den ejemplos de sus textos y, además, les invita a decir qué tan fácil o no les resultó la actividad.

Por lo tanto, y en definitiva, las clases observadas se caracterizaron por la concentración de actividades y de preguntas principalmente en las fases de acceso al conocimiento y de planificación.

Las diferencias entre los docentes aparecieron sobre todo en lo que tocaba a la interacción con los alumnos. Para la profesora de 4º, la interacción se hacía bajo el tamiz de los contenidos, mientras que para el profesor de 6º lo central estuvo en su propio rol, rol que quiso ser el de modelador y motivador de las actividades.

Sin embargo, en 8º, el rol central estuvo en los alumnos. A través de las interacciones, la profesora dejó que toda la clase le preguntara a un estudiante por su experiencia y también, permitió que todos reflexionasen sobre el proceso que la escritura de la carta había supuesto.

3.4.2. Análisis cuantitativo.

Para el análisis cuantitativo de los datos, se ha de considerar como marco general, la cantidad de instrumentos aplicados, las pruebas estadísticas, el muestreo general, gráficas y presentación de los niveles de significatividad de los datos en cada uno de los apartados.

Los datos se han de comparar considerando:

- El total de la muestra.
- El total de la muestra (hombres *versus* mujeres).
- El total de la muestra por nivel (hombres *versus* mujeres).

Así pues, los instrumentos que consideran dentro de este análisis son:

Pensamiento:

a) Cuestionario de elementos metacognitivos aplicados a los alumnos: Análisis de elementos relacionados con **actitudes** y **autosuficiencia hacia la escritura**. (Aplicado a toda la muestra).

Acción:

Alumnos:

a) Proceso de composición: distribución de la muestra y función dada por los alumnos a los apartados de “planificación” y “borrador”, dentro del cuadernillo de actividades de composición escrita.

b) Producto de la composición escrita:

- Cantidad de párrafos, palabras y líneas escritas en las cartas. (en total y separados luego en relación con los apartados de la carta: cabecera, cuerpo y despedida).
- Puntuación total (20 puntos) en la redacción de la carta y distribución de los puntajes en cada uno de los siguientes parámetros de evaluación: i) contenido e ideas; ii) estructura y organización; iii) estilo; y iv) corrección formal. (Se han de señalar las pruebas estadísticas aplicadas, el nivel de

significatividad de la distribución de los resultados y el nivel de acuerdo entre los jueces que evaluaron estos aspectos).

Profesores:

a) Análisis del discurso docente: total y distribución de preguntas en las clases observadas. (Se han de señalar las pruebas aplicadas, el nivel de significatividad de la distribución de los resultados y el nivel de acuerdo entre los jueces que evaluaron este aspecto).

3.4.2.1. Análisis del pensamiento de los alumnos sobre elementos metacognitivos de la composición escrita (actitudes y autosuficiencia hacia la escritura).

El instrumento aplicado para determinar las concepciones previas de todos los alumnos que participaron en esta investigación es el cuestionario de conocimientos metacognitivos. En concreto, se trata de los apartados 1 y 2, tal como puede apreciarse en el anexo de esta tesis.

Se trata en concreto de los apartados relacionados con las actitudes y la autosuficiencia que los alumnos creen tener a la hora de desarrollar actividades de composición escrita. Para responder esta parte, los alumnos disponían de tres alternativas: sí; no o ¿?, si no estaban seguros de sus respuestas.

Para analizar la distribución de resultados, en términos de porcentaje por respuesta, se recurre a tablas de contingencia. Esto se explica por la naturaleza de las respuestas dadas por los alumnos, es decir, de carácter cualitativo. Las variables que se relacionan, como ya se ha comentado, son las de sexo y nivel educativo, es decir, la comparación entre los alumnos de 4º, 6º y 8º.

La evaluación de la significatividad se obtiene al aplicar la prueba del Chi cuadrado de Pearson. En el caso de la aplicación del cuestionario, esta prueba permite determinar la interdependencia entre dos variables, específicamente,

cuando se compara la distribución de respuestas dentro de cada uno de los niveles educativos y, se consideran a la vez, las diferencias entre niños y niñas.

Se presentan a continuación la distribución de las respuestas de cada una de las preguntas referidas a los apartados de actitudes y autosuficiencia.

En primer lugar, se muestran las tablas que dan cuenta de las distribuciones de las respuestas considerando las diferencias existentes a partir de la variable “nivel educativo”. Posteriormente, se presentan las tablas relacionadas con la variable “sexo”.

Cabe señalar que, en cada uno de los casos, se hará un breve comentario de los datos, señalando, además, la significatividad de las distribuciones cuando sea necesario.

Análisis variable “nivel educativo”.

a) Actitudes hacia la escritura.

1. Me gusta escribir redacciones.

Nivel				act_p1			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	14	6	0	20
			% dentro de Sexo	70,0%	30,0%	,0%	100,0%
		M	Recuento	10	7	5	22
			% dentro de Sexo	45,5%	31,8%	22,7%	100,0%
	Total		Recuento	24	13	5	42
			% dentro de Sexo	57,1%	31,0%	11,9%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	11	3	3	17
			% dentro de Sexo	64,7%	17,6%	17,6%	100,0%
		M	Recuento	12	7	4	23
			% dentro de Sexo	52,2%	30,4%	17,4%	100,0%
	Total		Recuento	23	10	7	40
			% dentro de Sexo	57,5%	25,0%	17,5%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	5	4	10	19
			% dentro de Sexo	26,3%	21,1%	52,6%	100,0%
		M	Recuento	7	9	6	22
			% dentro de Sexo	31,8%	40,9%	27,3%	100,0%
	Total		Recuento	12	13	16	41
			% dentro de Sexo	29,3%	31,7%	39,0%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	30	13	13	56
			% dentro de Sexo	53,6%	23,2%	23,2%	100,0%
		M	Recuento	29	23	15	67

% dentro de Sexo		43,3%	34,3%	22,4%	100,0%
Total	Recuento	59	36	28	123
% dentro de Sexo		48,0%	29,3%	22,8%	100,0%

Tabla nº 137: Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 1.

En términos del total de la muestra, es posible señalar que un 48% sostiene que le gustan las redacciones. De este total, son las mujeres quienes marcan más la opción sí (53.6%), respecto a los varones, que solo lo hacen en un 43.3 %.

Considerando los tres niveles se tiene que en 4º, la alternativa más votada fue el “sí”. El total de los alumnos de 4º, marcan esta alternativa en un 57.1%. La preferencia de las niñas es más notoria que la de los niños: las primeras marcan la opción sí en un 70%, mientras que los niños lo hacen en un 45.5%.

En el nivel de 6º, el total de los alumnos marca la opción “sí” en un 57.5%. Además, se repite el patrón general y el del nivel de 4º: las niñas superan a los niños al marcar afirmativamente: 64.7% frente al 52.2% de los varones.

Respecto al nivel de 8º, es interesante señalar que la distribución de las preferencias es más o menos homogénea considerando a todos los estudiantes del nivel: 29.3% para el “sí”; 31.7% para el “no”; y 39% para el “no sabe.” Considerando las diferencias entre sexo, se tiene que, las más notorias se encuentran en las alternativas del “no”: 21.1% de las chicas, frente al 40.9% de los chicos; y también, en las preferencias de la alternativa “no sabe”: 52.6% de las niñas, frente al 27.3% de los niños.

No obstante, estadísticamente, las diferencias no son significativas para esta pregunta.

2. Me gusta más leer que escribir redacciones.

Nivel				act_p2			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	11	6	3	20
			% dentro de Sexo	55,0%	30,0%	15,0%	100,0%
		M	Recuento	15	5	3	23
			% dentro de Sexo	65,2%	21,7%	13,0%	100,0%
	Total	Recuento	26	11	6	43	
		% dentro de Sexo	60,5%	25,6%	14,0%	100,0%	
6	Sexo	F	Recuento	11	5	1	17
			% dentro de Sexo	64,7%	29,4%	5,9%	100,0%
		M	Recuento	13	8	2	23
			% dentro de Sexo	56,5%	34,8%	8,7%	100,0%
	Total	Recuento	24	13	3	40	
		% dentro de Sexo	60,0%	32,5%	7,5%	100,0%	
8	Sexo	F	Recuento	11	3	5	19
			% dentro de Sexo	57,9%	15,8%	26,3%	100,0%
		M	Recuento	14	7	1	22
			% dentro de Sexo	63,6%	31,8%	4,5%	100,0%
	Total	Recuento	25	10	6	41	
		% dentro de Sexo	61,0%	24,4%	14,6%	100,0%	
Total	Sexo	F	Recuento	33	14	9	56
			% dentro de Sexo	58,9%	25,0%	16,1%	100,0%
		M	Recuento	42	20	6	68

% dentro de Sexo		61,8%	29,4%	8,8%	100,0%
Total	Recuento	75	34	15	124
% dentro de Sexo		60,5%	27,4%	12,1%	100,0%

Tabla nº 138: Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 2.

Considerando el total de la muestra, se tiene que la mayoría prefiere la opción “sí” (60.5%). Sin embargo, al comparar chicos y chicas, no hay grandes diferencias: 58.9% de las mujeres, frente al 61.8% de los varones.

Por niveles se tiene que la totalidad de alumnos de 4º se decantó por la opción “sí”: 60.5%. De ese total, las niñas marcaron la misma opción en un 55% frente a un 65.2% de los niños.

Por su parte, los alumnos de 6º en su totalidad, también marcaron la opción sí como respuesta preferida. Lo hicieron en un 60%. De ese porcentaje, son las niñas quienes superan a los niños al marcar esta preferencia: un 64.7 de ellas respecto al 56.5% de ellos.

En 8º, por su parte, el 61% de todos los alumnos señaló al “sí” como su opción predilecta. En este caso, fueron los chicos quienes, ligeramente prefirieron más esta opción en relación con las chicas: 57.9% de ellas, frente al 63.6% de ellos.

No se observan diferencias significativas para estas respuestas.

3. Escribo todos los días, aunque no me lo hayan mandado como deber para casa.

Nivel				act_p3			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	3	11	6	20
			% dentro de Sexo	15,0%	55,0%	30,0%	100,0%
		M	Recuento	4	14	5	23
			% dentro de Sexo	17,4%	60,9%	21,7%	100,0%
	Total		Recuento	7	25	11	43
			% dentro de Sexo	16,3%	58,1%	25,6%	100,0%
	6	Sexo	Recuento	5	10	2	17
			% dentro de Sexo	29,4%	58,8%	11,8%	100,0%
		M	Recuento	3	16	4	23
			% dentro de Sexo	13,0%	69,6%	17,4%	100,0%
	Total		Recuento	8	26	6	40
			% dentro de Sexo	20,0%	65,0%	15,0%	100,0%
	8	Sexo	Recuento	3	11	5	19
			% dentro de Sexo	15,8%	57,9%	26,3%	100,0%
		M	Recuento	2	15	5	22
			% dentro de Sexo	9,1%	68,2%	22,7%	100,0%
	Total		Recuento	5	26	10	41
			% dentro de Sexo	12,2%	63,4%	24,4%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	11	32	13	56
			% dentro de Sexo	19,6%	57,1%	23,2%	100,0%

M	Recuento	9	45	14	68
	% dentro de Sexo	13,2%	66,2%	20,6%	100,0%
Total	Recuento	20	77	27	124
	% dentro de Sexo	16,1%	62,1%	21,8%	100,0%

Tabla nº 139: Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 3.

La escritura, como algo supuestamente cotidiano, arrojó los siguientes resultados: el total de los participantes dice no escribir a diario en un 62.1%. Dentro de ese porcentaje, los chicos lo afirman en un 66.2% respecto a un 57.1% de las chicas.

Al establecer las comparaciones por nivel, se tiene que los alumnos de 4º marcan la opción “no” en un 58.1%. De este total, las niñas eligen la opción “no” en un 55% frente al 60.9% de los niños.

En el caso de 6º, el total de los alumnos señala al “no” como su respuesta mayoritaria en un 65%. De este total, son los varones quienes marcan más la alternativa “no” respecto a las mujeres: 69.6% frente al 58.8%.

En 8º, un 63.4% de los alumnos se decanta por la opción “no”. De ese total, los chicos superan a las chicas al marcar la opción “no”: 66.2% frente al 57.1% de las chicas.

Al igual que en las respuestas precedentes, no se observan diferencias estadísticas significativas.

4. Siempre que puedo evito escribir redacciones.

Nivel				act_p4			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	3	17	0	20
			% dentro de Sexo	15,0%	85,0%	,0%	100,0%
		M	Recuento	5	16	2	23
			% dentro de Sexo	21,7%	69,6%	8,7%	100,0%
	Total		Recuento	8	33	2	43
			% dentro de Sexo	18,6%	76,7%	4,7%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	1	13	3	17
			% dentro de Sexo	5,9%	76,5%	17,6%	100,0%
		M	Recuento	3	12	8	23
			% dentro de Sexo	13,0%	52,2%	34,8%	100,0%
	Total		Recuento	4	25	11	40
			% dentro de Sexo	10,0%	62,5%	27,5%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	1	14	3	18
			% dentro de Sexo	5,6%	77,8%	16,7%	100,0%
		M	Recuento	4	14	4	22
			% dentro de Sexo	18,2%	63,6%	18,2%	100,0%
	Total		Recuento	5	28	7	40
			% dentro de Sexo	12,5%	70,0%	17,5%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	5	44	6	55
			% dentro de Sexo	9,1%	80,0%	10,9%	100,0%
		M	Recuento	12	42	14	68

% dentro de Sexo		17,6%	61,8%	20,6%	100,0%
Total	Recuento	17	86	20	123
% dentro de Sexo		13,8%	69,9%	16,3%	100,0%

Tabla nº 140: Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 4.

Sobre si evitar o no la actividad de escritura, el total de los participantes prefiere la opción “no”, hecho que se repetirá en los totales de cada uno de los niveles. Respecto a la muestra total, la opción “no” es seleccionada por un 69.9% de los alumnos. De este total, las chicas marcan dicha opción en un 80% frente al 61.8% de los chicos.

Al analizar los resultados por niveles, se tiene que, todos los alumnos de 4º optan en su mayoría por la opción “no” en un 76.7%, del cual, un 85% corresponde a las niñas y un 69.6% a los niños.

La totalidad de alumnos de 6º, por su parte, también elige en su mayoría la opción “no”. Lo hace en un 62.5%. En este porcentaje, las niñas marcan dicha opción en un 76.5%, frente a un 52.2% de los niños.

Los alumnos de 8º siguen con el mismo patrón de respuesta que los alumnos de los niveles anteriores: marcan en su mayoría la opción “no” (70%) y las chicas vuelven a superar a los chicos al elegir esta respuesta: 77.8% de ellas, frente al 63.6% de ellos.

Tampoco se observan diferencias significativas para esta distribución de respuestas.

5. Me cuesta mucho trabajo encontrar el momento de ponerme a realizar los ejercicios escritos.

Nivel				act_p5			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	3	11	6	20
			% dentro de Sexo	15,0%	55,0%	30,0%	100,0%
		M	Recuento	12	10	1	23
			% dentro de Sexo	52,2%	43,5%	4,3%	100,0%
	Total		Recuento	15	21	7	43
			% dentro de Sexo	34,9%	48,8%	16,3%	100,0%
	Sexo	F	Recuento	6	6	5	17
			% dentro de Sexo	35,3%	35,3%	29,4%	100,0%
6		M	Recuento	6	14	3	23
			% dentro de Sexo	26,1%	60,9%	13,0%	100,0%
	Total		Recuento	12	20	8	40
			% dentro de Sexo	30,0%	50,0%	20,0%	100,0%
	Sexo	F	Recuento	2	13	4	19
			% dentro de Sexo	10,5%	68,4%	21,1%	100,0%
		M	Recuento	5	13	4	22
			% dentro de Sexo	22,7%	59,1%	18,2%	100,0%
8	Total		Recuento	7	26	8	41
			% dentro de Sexo	17,1%	63,4%	19,5%	100,0%
	Sexo	F	Recuento	11	30	15	56
			% dentro de Sexo	19,6%	53,6%	26,8%	100,0%

M	Recuento	23	37	8	68
	% dentro de Sexo	33,8%	54,4%	11,8%	100,0%
Total	Recuento	34	67	23	124
	% dentro de Sexo	27,4%	54,0%	18,5%	100,0%

Tabla nº 141: Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 5.

Cuando se les pregunta a los alumnos si les cuesta o no encontrar tiempo para desarrollar actividades de redacción, la totalidad de la muestra se decanta por la opción “no” en un 54%. De él, las niñas prefieren la misma opción en un 53.6% frente al 54.4% de los niños.

Al establecer las comparaciones por nivel, se tiene que la totalidad de alumnos de 4º prefiere la opción “no” en un 48.8%. En este caso, las niñas marcan la misma preferencia en un 55% respecto al 43.5% de los niños.

En 6º, el grupo completo se decanta por la opción “no” en un 50%. Dentro del grupo, las niñas prefieren la opción “no” en un 35.3% y los niños en un 60.9%.

Respecto al grupo de 8º, la totalidad de los alumnos marca la opción “no” en un 63.4%. %. Es el porcentaje mayor de elección de la misma opción respecto a los otros dos niveles. Por lo tanto, a medida en que aumenta el nivel, aumenta a la vez la cantidad de alumnos que prefieren la opción “no”.

Las chicas de 8º prefieren la opción “no” en un 68.4% y los chicos en un 59.1% y, al igual que en las preguntas anteriores, la distribución tampoco es significativa desde el punto de vista estadístico.

6. Prefiero escribir redacciones antes que resolver problemas matemáticos.

Nivel				act_p6			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	7	11	2	20
			% dentro de Sexo	35,0%	55,0%	10,0%	100,0%
		M	Recuento	7	16	0	23
			% dentro de Sexo	30,4%	69,6%	,0%	100,0%
	Total		Recuento	14	27	2	43
			% dentro de Sexo	32,6%	62,8%	4,7%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	7	9	1	17
			% dentro de Sexo	41,2%	52,9%	5,9%	100,0%
		M	Recuento	7	14	2	23
			% dentro de Sexo	30,4%	60,9%	8,7%	100,0%
	Total		Recuento	14	23	3	40
			% dentro de Sexo	35,0%	57,5%	7,5%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	12	6	1	19
			% dentro de Sexo	63,2%	31,6%	5,3%	100,0%
		M	Recuento	7	14	1	22
			% dentro de Sexo	31,8%	63,6%	4,5%	100,0%
	Total		Recuento	19	20	2	41
			% dentro de Sexo	46,3%	48,8%	4,9%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	26	26	4	56
			% dentro de Sexo	46,4%	46,4%	7,1%	100,0%
		M	Recuento	21	44	3	68

% dentro de Sexo		30,9%	64,7%	4,4%	100,0%
Total	Recuento	47	70	7	124
% dentro de Sexo		37,9%	56,5%	5,6%	100,0%

Tabla nº 142: Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 6.

Frente al dilema de si se prefiere redactar textos frente a desarrollar problemas de Matemáticas, el total de la muestra opta por la opción “no” en un 56.5%. De este porcentaje, las chicas se debaten a partes iguales entre la opción “sí” y la opción “no” en un 46.4%. En cambio, los chicos se decantan en su mayoría por la opción “no” en un 64.7%.

En 4º, el grupo completo prefiere la alternativa “no” en un 62.8%. De este total, las niñas optan por la misma opción en un 55%, mientras que los niños lo hacen en un 69.6%.

En el caso de los alumnos de 6º, el grupo completo marca “no” como respuesta mayoritaria en un 57.5%. Las niñas en este nivel, marcan la misma opción en un 52.9%, mientras que los niños lo hacen en un 60.9%.

En 8º, ocurre algo distinto. El total de los alumnos se divide entre la opción “sí” y la opción “no”. En el primer caso, lo hacen en un 46.3%, mientras que para la opción “no”, lo hacen en un 48.8%. Las chicas eligen mayoritariamente la opción “sí” (63.2%), mientras que los chicos, escogen más la alternativa “no” (63.6%).

Tampoco se observa para estas respuestas, una distribución estadísticamente significativa.

7. Escribir redacciones es una pérdida de tiempo.

Nivel				act_p7			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	0	17	3	20
			% dentro de Sexo	,0%	85,0%	15,0%	100,0%
		M	Recuento	5	15	3	23
			% dentro de Sexo	21,7%	65,2%	13,0%	100,0%
	Total		Recuento	5	32	6	43
			% dentro de Sexo	11,6%	74,4%	14,0%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	1	15	1	17
			% dentro de Sexo	5,9%	88,2%	5,9%	100,0%
		M	Recuento	2	15	6	23
			% dentro de Sexo	8,7%	65,2%	26,1%	100,0%
	Total		Recuento	3	30	7	40
			% dentro de Sexo	7,5%	75,0%	17,5%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	0	18	1	19
			% dentro de Sexo	,0%	94,7%	5,3%	100,0%
		M	Recuento	1	18	3	22
			% dentro de Sexo	4,5%	81,8%	13,6%	100,0%
	Total		Recuento	1	36	4	41
			% dentro de Sexo	2,4%	87,8%	9,8%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	1	50	5	56
			% dentro de Sexo	1,8%	89,3%	8,9%	100,0%
		M	Recuento	8	48	12	68

% dentro de Sexo		11,8%	70,6%	17,6%	100,0%
Total	Recuento	9	98	17	124
% dentro de Sexo		7,3%	79,0%	13,7%	100,0%

Tabla nº 143: Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 7.

Para el total de la muestra, escribir no implica una pérdida de tiempo. Esto se puede observar en la marcada elección de la opción “no” (79%). En este caso, las chicas sostienen la misma afirmación en un 89.3% y los chicos en un 70.6%.

Al comparar los niveles, los alumnos de 4º en total, prefieren la opción “no” en un 74.4%. Destaca la preferencia de las niñas sobre los niños respecto a la misma opción: 85% de ellas, frente al 65.2% de ellos.

En 6º la opción de todo el grupo es “no”, en un 75%. Las niñas eligen esta misma opción en un 88.2% mientras que los niños lo hacen en un 65.2%.

En el caso de 8º, el total de los alumnos vuelve a elegir la misma opción en un 87.5%. Esto da a entender que, a medida en que se avanza de nivel, la tendencia a seleccionar “no” como respuesta preferida, tiende a crecer.

Las chicas, en este caso, eligen la opción “no” en un 94.7% y los chicos en un 81.8%. Tampoco hay distribuciones significativas en estas respuestas.

8. No encuentro nada agradable en escribir redacciones.

Nivel				act_p8			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	3	12	4	19
			% dentro de Sexo	15,8%	63,2%	21,1%	100,0%
		M	Recuento	5	13	5	23
			% dentro de Sexo	21,7%	56,5%	21,7%	100,0%
	Total		Recuento	8	25	9	42
			% dentro de Sexo	19,0%	59,5%	21,4%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	0	12	4	16
			% dentro de Sexo	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
		M	Recuento	3	12	8	23
			% dentro de Sexo	13,0%	52,2%	34,8%	100,0%
	Total		Recuento	3	24	12	39
			% dentro de Sexo	7,7%	61,5%	30,8%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	1	13	5	19
			% dentro de Sexo	5,3%	68,4%	26,3%	100,0%
		M	Recuento	6	9	6	21
			% dentro de Sexo	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%
	Total		Recuento	7	22	11	40
			% dentro de Sexo	17,5%	55,0%	27,5%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	4	37	13	54
			% dentro de Sexo	7,4%	68,5%	24,1%	100,0%
		M	Recuento	14	34	19	67

% dentro de Sexo		20,9%	50,7%	28,4%	100,0%
Total	Recuento	18	71	32	121
% dentro de Sexo		14,9%	58,7%	26,4%	100,0%

Tabla nº 144: Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 8.

La mayor parte de la muestra no está de acuerdo con la afirmación de esta pregunta. Esto queda demostrado en un 58.7%. Las chicas y chicos por separado, también tienen la opción “no” como respuesta mayoritaria. Ellas la eligen en un 68.5% mientras que ellos lo hacen en un 50.7%.

En el caso de la totalidad de los alumnos de 4º, la opción mayoritaria fue “no” en un 59.5%. Las niñas, en este caso, marcaron la misma opción en un 63.2% y los niños en un 56.5%. En 6º, el conjunto de alumnos marca la opción “no” en un 61.5% siendo el porcentaje de elección de esta opción más alto, al compararlo con el resto de los niveles.

Las niñas de 6º, por su parte, eligen esta opción en un 75% y los niños en un 52.2%

En 8º la mayoría se decanta en un 55% por la opción “no”. Las chicas, lo hacen en un 68.4% y los chicos en un 42.9%. Al igual que en las preguntas anteriores, no se observan distribuciones significativas.

9. Con escribir lo que me mandan considero que he cumplido, no me esfuerzo por hacerlo bien.

Nivel				act_p9			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	3	13	4	20
			% dentro de Sexo	15,0%	65,0%	20,0%	100,0%
		M	Recuento	4	14	5	23
			% dentro de Sexo	17,4%	60,9%	21,7%	100,0%
	Total		Recuento	7	27	9	43
			% dentro de Sexo	16,3%	62,8%	20,9%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	2	10	5	17
			% dentro de Sexo	11,8%	58,8%	29,4%	100,0%
		M	Recuento	7	13	3	23
			% dentro de Sexo	30,4%	56,5%	13,0%	100,0%
	Total		Recuento	9	23	8	40
			% dentro de Sexo	22,5%	57,5%	20,0%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	0	16	3	19
			% dentro de Sexo	,0%	84,2%	15,8%	100,0%
		M	Recuento	4	9	9	22
			% dentro de Sexo	18,2%	40,9%	40,9%	100,0%
	Total		Recuento	4	25	12	41
			% dentro de Sexo	9,8%	61,0%	29,3%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	5	39	12	56
			% dentro de Sexo	8,9%	69,6%	21,4%	100,0%

M	Recuento	15	36	17	68
	% dentro de Sexo	22,1%	52,9%	25,0%	100,0%
Total	Recuento	20	75	29	124
	% dentro de Sexo	16,1%	60,5%	23,4%	100,0%

Tabla nº 145: Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 9.

Para esta pregunta, en todos los niveles la opción “no” es la mayoritaria. Esto quiere decir que los alumnos, sí manifiestan esforzarse en el desarrollo de este tipo de actividades. El total de la muestra marca esta opción en un 60.5%, del cual, un 69.6 corresponde a la elección de ellas y un 52.9% de ellos.

En 4º, el total de la clase marca “no” como respuesta preferida en un 62.8%. Las niñas de este nivel, lo hacen en un 65% y los niños en un 60.9%.

En 6º, el total de los alumnos marcan la misma opción en un 57.5%, del cual, 58.8% a las niñas y 56.5% a los niños. Los alumnos de 8º, por su parte, tienden a la misma respuesta en un 61% con una marcada diferencia entre chicas y chicos: 84.2% para ellas y 61% para ellos.

No hay diferencias significativas.

10. Procuro volver a escribir lo que he hecho en clase hasta hacerlo mejor.

Nivel				act_p10			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	9	9	2	20
			% dentro de Sexo	45,0%	45,0%	10,0%	100,0%
		M	Recuento	14	6	3	23
			% dentro de Sexo	60,9%	26,1%	13,0%	100,0%
	Total		Recuento	23	15	5	43
			% dentro de Sexo	53,5%	34,9%	11,6%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	6	6	4	16
			% dentro de Sexo	37,5%	37,5%	25,0%	100,0%
		M	Recuento	7	9	7	23
			% dentro de Sexo	30,4%	39,1%	30,4%	100,0%
	Total		Recuento	13	15	11	39
			% dentro de Sexo	33,3%	38,5%	28,2%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	11	6	2	19
			% dentro de Sexo	57,9%	31,6%	10,5%	100,0%
		M	Recuento	7	8	7	22
			% dentro de Sexo	31,8%	36,4%	31,8%	100,0%
	Total		Recuento	18	14	9	41
			% dentro de Sexo	43,9%	34,1%	22,0%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	26	21	8	55
			% dentro de Sexo	47,3%	38,2%	14,5%	100,0%
		M	Recuento	28	23	17	68

% dentro de Sexo		41,2%	33,8%	25,0%	100,0%
Total	Recuento	54	44	25	123
% dentro de Sexo		43,9%	35,8%	20,3%	100,0%

Tabla nº 146: Distribución de respuestas por nivel, actitud hacia la escritura, pregunta nº 10.

Esta pregunta cierra la primera parte del cuestionario. La respuesta mayoritaria, para el total de la muestra es “sí”, hecho que se repite en todos los niveles. Para el total de la muestra, el porcentaje de elección de esta respuesta es de 43.9%. De éste, un 47.3% corresponde a las chicas y un 41.2% a los chicos.

Los alumnos de 4º, en su totalidad, marcan la opción “sí” en un 53.5%, del cual, un 45% va destinado tanto para la opción “sí” como para la alternativa “no”, en el caso de las niñas. Los niños, en cambio, prefieren mayoritariamente la alternativa “sí” en un 60.9%.

En 6º, el grupo completo se debate entre el “no” como respuesta mayoritaria en un 38.5% seguido del “sí”, con un 33,3%. Las chicas marcan por igual tanto la opción “sí” como la “no” en un 37.5% y los chicos, tienden a preferir la opción “no” en un 39.1%. En 8º, la mayoría opta por el “sí”, en un 43.9%, del que sobresale la elección de las chicas: 57.9%. Los chicos, en cambio, prefieren la opción “no” en un 36.4%.

Tampoco se observan distribuciones significativas.

b) Autosuficiencia hacia la escritura.

1. Al escribir una redacción prefiero que me digan qué ideas poner antes que buscarlas yo.

Nivel				auto_p1			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	5	9	5	19
			% dentro de Sexo	26,3%	47,4%	26,3%	100,0%
		M	Recuento	9	10	4	23
			% dentro de Sexo	39,1%	43,5%	17,4%	100,0%
	Total		Recuento	14	19	9	42
			% dentro de Sexo	33,3%	45,2%	21,4%	100,0%
	6	Sexo	Recuento	7	5	5	17
			% dentro de Sexo	41,2%	29,4%	29,4%	100,0%
		M	Recuento	9	11	3	23
			% dentro de Sexo	39,1%	47,8%	13,0%	100,0%
	Total		Recuento	16	16	8	40
			% dentro de Sexo	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	8	Sexo	Recuento	4	12	3	19
			% dentro de Sexo	21,1%	63,2%	15,8%	100,0%
		M	Recuento	4	11	7	22
			% dentro de Sexo	18,2%	50,0%	31,8%	100,0%
	Total		Recuento	8	23	10	41
			% dentro de Sexo	19,5%	56,1%	24,4%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	16	26	13	55
			% dentro de Sexo	29,1%	47,3%	23,6%	100,0%

M	Recuento	22	32	14	68
	% dentro de Sexo	32,4%	47,1%	20,6%	100,0%
Total	Recuento	38	58	27	123
	% dentro de Sexo	30,9%	47,2%	22,0%	100,0%

Tabla nº 147: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 1.

Esta pregunta abre el segundo apartado del cuestionario. A través de ella, se cuestiona la iniciativa de los estudiantes a la hora de desarrollar sus propias ideas por escrito. La totalidad de la muestra opta por el “no” en un 47.2%, hecho que quiere decir, que prefieren desarrollar sus propias ideas en lugar de que alguien les indique cuáles han de desarrollar.

Las chicas prefieren la opción “no” en un 47.3%, mientras que los chicos lo hacen en un 47.1%.

Al mirar las diferencias por nivel, se tiene que los alumnos de 4º también marcan “no” como primera opción, pero en un 45.2%. Las niñas lo hacen en un 47.4% y los niños en un 43.5%. En 6º, la mayoría opta a partes iguales por la opción “sí” y “no” en un 40%. Las chicas marcan más la opción “sí” en un 41.2% y los niños, la opción “no” en un 47.8%.

En 8º, por último, la totalidad del grupo tiende a marcar “no” como primera respuesta en un 56.1%. Dentro de este porcentaje, las chicas lo hacen en un 63.2% y los niños, en un 50%.

No aparecen distribuciones significativas para esta respuesta.

2. Me gusta mucho organizar todo lo que quiero poner al escribir.

Nivel				auto_p2			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	10	7	2	19
			% dentro de Sexo	52,6%	36,8%	10,5%	100,0%
	M		Recuento	11	7	5	23
			% dentro de Sexo	47,8%	30,4%	21,7%	100,0%
	Total		Recuento	21	14	7	42
			% dentro de Sexo	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	9	4	4	17
			% dentro de Sexo	52,9%	23,5%	23,5%	100,0%
	M		Recuento	12	5	6	23
			% dentro de Sexo	52,2%	21,7%	26,1%	100,0%
	Total		Recuento	21	9	10	40
			% dentro de Sexo	52,5%	22,5%	25,0%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	16	3	0	19
			% dentro de Sexo	84,2%	15,8%	,0%	100,0%
	M		Recuento	14	4	4	22
			% dentro de Sexo	63,6%	18,2%	18,2%	100,0%
	Total		Recuento	30	7	4	41
			% dentro de Sexo	73,2%	17,1%	9,8%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	35	14	6	55
			% dentro de Sexo	63,6%	25,5%	10,9%	100,0%
	M		Recuento	37	16	15	68

% dentro de Sexo		54,4%	23,5%	22,1%	100,0%
Total	Recuento	72	30	21	123
% dentro de Sexo		58,5%	24,4%	17,1%	100,0%

Tabla nº 148: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 2.

Cuando se les pregunta al total de los participantes si les gusta organizar las ideas que han de plasmar por escrito, un 58.5% dice que “sí”. Las chicas lo sostienen en un 63.6% y los chicos, en un 54.4%

Al comparar por niveles, se puede observar que la elección de la opción “sí” aumenta conforme se va pasando de un nivel a otro. Así, los alumnos de 4º marcan esta alternativa en un 50%, del cual, un 52.6% corresponde a las chicas y un 47.8% a los chicos.

En 6º, la mayoría elige “sí” en un 52.5%. Al comparar entre niñas y niños, los porcentajes tienden a ser similares: 52.9% para ellas y 52.2% para ellos.

En 8º, aparece el porcentaje de elección más alto. La opción “sí” es marcada por el 73.2 %. Las chicas sobresalen respecto a los chicos: un 84.2% para ellas respecto a 63.6% de ellos.

No aparecen distribuciones significativas para esta respuesta.

3. Al escribir una redacción, me es muy fácil empezar.

Nivel				auto_p3			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	16	0	3	19
			% dentro de Sexo	84,2%	,0%	15,8%	100,0%
		M	Recuento	15	8	0	23
			% dentro de Sexo	65,2%	34,8%	,0%	100,0%
	Total		Recuento	31	8	3	42
			% dentro de Sexo	73,8%	19,0%	7,1%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	10	5	2	17
			% dentro de Sexo	58,8%	29,4%	11,8%	100,0%
		M	Recuento	11	8	4	23
			% dentro de Sexo	47,8%	34,8%	17,4%	100,0%
	Total		Recuento	21	13	6	40
			% dentro de Sexo	52,5%	32,5%	15,0%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	8	3	8	19
			% dentro de Sexo	42,1%	15,8%	42,1%	100,0%
		M	Recuento	11	7	4	22
			% dentro de Sexo	50,0%	31,8%	18,2%	100,0%
	Total		Recuento	19	10	12	41
			% dentro de Sexo	46,3%	24,4%	29,3%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	34	8	13	55
			% dentro de Sexo	61,8%	14,5%	23,6%	100,0%
		M	Recuento	37	23	8	68

% dentro de Sexo		54,4%	33,8%	11,8%	100,0%
Total	Recuento	71	31	21	123
% dentro de Sexo		57,7%	25,2%	17,1%	100,0%

Tabla nº 149: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 3.

Sobre la facilidad o no del comienzo del proceso de la escritura, el total de la muestra sostiene que “sí” es fácil comenzar. Esto queda marcado por un 57.7%. Las chicas eligen esta misma opción en un 61.8%. Los chicos, en cambio, lo hacen en un 54.4%.

Comparados por nivel, la selección de respuestas indica que, en todos los grupos, la respuesta más elegida fue la opción “sí”. Pero, a diferencia de las preguntas anteriores, a medida en que se avanza en los niveles, el porcentaje de elección de esta respuesta, disminuye.

Se parte de un total de selección de esta respuesta de un 73.8% para los alumnos de 4º. Aquí, el 84.2% corresponde a las niñas y el 65.2% a los niños.

En 6º, la mayoría elige la misma opción en un 52.5%. Ellas marcan esta respuesta en un 58.8% y ellos, en un 47.8%.

Finalmente, en el caso de 8º, la mayoría marca “sí” en un 46.3%. De este porcentaje, las chicas se debaten entre la opción “sí” y “no sabe” en un 42.1%, mientras que los chicos eligen como respuesta un “sí” en un 50%.

Es interesante señalar que para esta pregunta, sí se observan distribuciones significativas. En concreto, éstas aparecen en el nivel de 4º, con una sig. de ,001. Esto quiere decir las diferencias en los totales y en cuanto al género de los niños, las respuestas sí evidencian frecuencias que no responden al azar.

4. Después de escribir una redacción encuentro fácil hacer todos los cambios que tenga que hacer.

Nivel				auto_p4			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	10	6	3	19
			% dentro de Sexo	52,6%	31,6%	15,8%	100,0%
		M	Recuento	13	6	4	23
			% dentro de Sexo	56,5%	26,1%	17,4%	100,0%
	Total		Recuento	23	12	7	42
			% dentro de Sexo	54,8%	28,6%	16,7%	100,0%
	6	Sexo	Recuento	12	3	2	17
			% dentro de Sexo	70,6%	17,6%	11,8%	100,0%
		M	Recuento	14	5	4	23
			% dentro de Sexo	60,9%	21,7%	17,4%	100,0%
	Total		Recuento	26	8	6	40
			% dentro de Sexo	65,0%	20,0%	15,0%	100,0%
	8	Sexo	Recuento	13	4	2	19
			% dentro de Sexo	68,4%	21,1%	10,5%	100,0%
		M	Recuento	10	7	5	22
			% dentro de Sexo	45,5%	31,8%	22,7%	100,0%
	Total		Recuento	23	11	7	41
			% dentro de Sexo	56,1%	26,8%	17,1%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	35	13	7	55
			% dentro de Sexo	63,6%	23,6%	12,7%	100,0%

M	Recuento	37	18	13	68
	% dentro de Sexo	54,4%	26,5%	19,1%	100,0%
Total	Recuento	72	31	20	123
	% dentro de Sexo	58,5%	25,2%	16,3%	100,0%

Tabla nº 150: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 4.

Esta pregunta apela a los procesos de revisión de los textos una vez que se ha conseguido un primer intento. Todos los niveles marcan como opción preferente, “sí”. El total de la muestra lo hace en un 58.5%. Aquí, las chicas marcan la respuesta en un 63.6% y los chicos en un 54.4%.

La comparación por niveles revela que el porcentaje más elevado de selección de esta alternativa se alcanza en 6º.

Los alumnos de 4º, en su conjunto, marcan esta respuesta en un 54.8%. Las niñas la marcan en un 52.6% y los niños, en un 56.5%. En 6º, el grupo completo marca el sí en un 65%, el porcentaje más alto de toda la muestra para esta respuesta.

Las alumnas de 6º eligen la opción “sí” en un 70.6% y los alumnos de este nivel, en un 60.9%. Los alumnos de 8º, en cambio, marcan esta misma respuesta en un 56.1%. Las mujeres lo hacen en un 63.4% y los hombres en un 54.4%.

No hay distribuciones significativas para esta respuesta.

5. Me resulta muy fácil expresar de forma escrita mis ideas en frases.

Nivel				auto_p5			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	10	5	4	19
			% dentro de Sexo	52,6%	26,3%	21,1%	100,0%
		M	Recuento	11	7	5	23
			% dentro de Sexo	47,8%	30,4%	21,7%	100,0%
	Total	Recuento	21	12	9	42	
		% dentro de Sexo	50,0%	28,6%	21,4%	100,0%	
6	Sexo	F	Recuento	11	3	3	17
			% dentro de Sexo	64,7%	17,6%	17,6%	100,0%
		M	Recuento	14	5	4	23
			% dentro de Sexo	60,9%	21,7%	17,4%	100,0%
	Total	Recuento	25	8	7	40	
		% dentro de Sexo	62,5%	20,0%	17,5%	100,0%	
8	Sexo	F	Recuento	12	4	3	19
			% dentro de Sexo	63,2%	21,1%	15,8%	100,0%
		M	Recuento	11	6	5	22
			% dentro de Sexo	50,0%	27,3%	22,7%	100,0%
	Total	Recuento	23	10	8	41	
		% dentro de Sexo	56,1%	24,4%	19,5%	100,0%	
Total	Sexo	F	Recuento	33	12	10	55
			% dentro de Sexo	60,0%	21,8%	18,2%	100,0%
		M	Recuento	36	18	14	68

% dentro de Sexo		52,9%	26,5%	20,6%	100,0%
Total	Recuento	69	30	24	123
% dentro de Sexo		56,1%	24,4%	19,5%	100,0%

Tabla nº 151: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 5.

Sobre si es fácil o no expresar las ideas por escrito, en todos los niveles se elige “sí” como respuesta mayoritaria. El total de la muestra marca esta opción en un 56.1%. Dentro de este porcentaje, las chicas lo hacen en un 60% y los chicos en un 47,8%.

Al mirar a través de los niveles, se tiene que, al igual que en la respuesta anterior, el nivel que tiene un porcentaje de elección más alto de alternativa es 6º. En 4º, el grupo completo sostiene que “sí” es fácil para ellos expresarse por escrito en un 50%. Las alumnas de este nivel lo afirman en un 52.6% y los alumnos en un 47.8%.

En 6º, el porcentaje total de selección de la alternativa alcanza el 62.5%. Las chicas seleccionan esta alternativa en un 64.7% y los chicos, en un 60.9%. Respecto a los alumnos de 8º, la mayoría del grupo marca “sí” en un 56.1%, exactamente el mismo porcentaje de la totalidad de participantes en la investigación.

Del total, las alumnas de este nivel marcan la opción en un 60% y los alumnos en un 52.9%.

No se observan distribuciones significativas.

6. Al escribir una redacción me cuesta continuar frases o párrafos que he comenzado.

Nivel				auto_p6			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	5	10	4	19
			% dentro de Sexo	26,3%	52,6%	21,1%	100,0%
		M	Recuento	8	13	2	23
			% dentro de Sexo	34,8%	56,5%	8,7%	100,0%
	Total		Recuento	13	23	6	42
			% dentro de Sexo	31,0%	54,8%	14,3%	100,0%
	6	Sexo	Recuento	3	10	4	17
			% dentro de Sexo	17,6%	58,8%	23,5%	100,0%
		M	Recuento	8	11	3	22
			% dentro de Sexo	36,4%	50,0%	13,6%	100,0%
	Total		Recuento	11	21	7	39
			% dentro de Sexo	28,2%	53,8%	17,9%	100,0%
	8	Sexo	Recuento	2	14	3	19
			% dentro de Sexo	10,5%	73,7%	15,8%	100,0%
		M	Recuento	4	13	5	22
			% dentro de Sexo	18,2%	59,1%	22,7%	100,0%
	Total		Recuento	6	27	8	41
			% dentro de Sexo	14,6%	65,9%	19,5%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	10	34	11	55
			% dentro de Sexo	18,2%	61,8%	20,0%	100,0%

M	Recuento	20	37	10	67
	% dentro de Sexo	29,9%	55,2%	14,9%	100,0%
Total	Recuento	30	71	21	122
	% dentro de Sexo	24,6%	58,2%	17,2%	100,0%

Tabla nº 152: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº6.

Esta pregunta apunta sobre la facilidad para dar continuidad a las ideas dentro del texto. En todos los niveles, la opción que más fue seleccionada fue “no”, es decir, en todos los niveles, los alumnos manifiestan que no les supone dificultad hilar las ideas dentro del texto.

El total de la muestra marca la opción “no” en un 58.2%. Las chicas eligen esta opción en un 61.8%, mientras que los chicos lo hacen en un 55.2%.

En 4º, el total de los alumnos se decanta por esta opción en un 54.8%.

Las niñas y los niños se mueven en porcentajes similares: ellas con un 52.6% y ellos, con un 56.5%. Los alumnos de 6º, en su conjunto, eligen “no” en un 53.8%. Las alumnas del nivel lo hacen en un 58.8% y los alumnos en un 50%.

En el caso de los alumnos de 8º, el total elige la misma opción en un 65.9%, del cual, un 73.7% corresponde a las chicas y un 59.1% corresponde a los chicos.

No hay distribución significativa desde el punto estadístico para esta pregunta.

7. Me cuesta corregir las faltas cuando escribo una redacción.

Nivel				auto_p7			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	5	9	5	19
			% dentro de Sexo	26,3%	47,4%	26,3%	100,0%
		M	Recuento	10	13	0	23
			% dentro de Sexo	43,5%	56,5%	,0%	100,0%
	Total		Recuento	15	22	5	42
			% dentro de Sexo	35,7%	52,4%	11,9%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	6	7	4	17
			% dentro de Sexo	35,3%	41,2%	23,5%	100,0%
		M	Recuento	14	4	5	23
			% dentro de Sexo	60,9%	17,4%	21,7%	100,0%
	Total		Recuento	20	11	9	40
			% dentro de Sexo	50,0%	27,5%	22,5%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	5	9	5	19
			% dentro de Sexo	26,3%	47,4%	26,3%	100,0%
		M	Recuento	12	5	5	22
			% dentro de Sexo	54,5%	22,7%	22,7%	100,0%
	Total		Recuento	17	14	10	41
			% dentro de Sexo	41,5%	34,1%	24,4%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	16	25	14	55
			% dentro de Sexo	29,1%	45,5%	25,5%	100,0%
		M	Recuento	36	22	10	68

% dentro de Sexo		52,9%	32,4%	14,7%	100,0%
Total	Recuento	52	47	24	123
% dentro de Sexo		42,3%	38,2%	19,5%	100,0%

Tabla nº 153: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 7.

Esta pregunta apunta a los procesos de autorregulación durante la fase de redacción de un texto. En concreto, se centra en el hecho de si a los alumnos les supone alguna dificultad corregir faltas, hecho que implica además, ser consciente del tipo de fallos que se pueden cometer.

A este respecto, la mayoría de la muestra señala que “sí”, que le cuesta corregir las faltas (42.3%). Sin embargo, la opción “no” le sigue muy de cerca: 38.2%, oscilación que se repetirá en algunos niveles.

Al establecer la comparativa entre niveles se tiene que, el conjunto de los alumnos de 4º marca la opción “no” como opción preferente en un 52.4%.

Las niñas marcan la misma opción en un 47.4% y los niños en un 56.5%. En 6º, la mayoría opta por el “sí” como alternativa preferida (50%). Es decir, sostienen que, en efecto, les cuesta corregir sus faltas. Sin embargo, las elecciones difieren entre chicas y chicos: ellas marcan “no”, como opción preferente (41.2%), mientras que ellos, marcan “sí” en un 60.9%.

Finalmente, en 8º el conjunto de la clase marca “sí” como opción preferente en un 42.3%, alternativa muy seguida del “no”, marcada en un 38.2%. Las chicas y los chicos marcan opciones diferentes: “no”, para ellas en un 45.5% y “sí”, para ellos en un 52.9%.

De los porcentajes de respuesta se deduce que no hay acuerdo entre chicas y chicos en cada uno de los niveles (excepto en 4º). Luego, los más pequeños sostienen mayoritariamente que no les cuesta reconocer las faltas, hecho que se revierte conforme se pasa de un nivel a otro.

Tampoco se observan diferencias significativas.

8. Cuando se pide a la clase que escriba una redacción, yo soy uno de los mejores.

Nivel				auto_p8			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	2	10	7	19
			% dentro de Sexo	10,5%	52,6%	36,8%	100,0%
	M		Recuento	6	8	9	23
			% dentro de Sexo	26,1%	34,8%	39,1%	100,0%
	Total		Recuento	8	18	16	42
			% dentro de Sexo	19,0%	42,9%	38,1%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	4	4	8	16
			% dentro de Sexo	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
	M		Recuento	2	12	9	23
			% dentro de Sexo	8,7%	52,2%	39,1%	100,0%
	Total		Recuento	6	16	17	39
			% dentro de Sexo	15,4%	41,0%	43,6%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	2	9	8	19
			% dentro de Sexo	10,5%	47,4%	42,1%	100,0%
	M		Recuento	3	12	7	22
			% dentro de Sexo	13,6%	54,5%	31,8%	100,0%
	Total		Recuento	5	21	15	41
			% dentro de Sexo	12,2%	51,2%	36,6%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	8	23	23	54
			% dentro de Sexo	14,8%	42,6%	42,6%	100,0%

M	Recuento	11	32	25	68
	% dentro de Sexo	16,2%	47,1%	36,8%	100,0%
Total	Recuento	19	55	48	122
	% dentro de Sexo	15,6%	45,1%	39,3%	100,0%

Tabla nº 154: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 8.

Esta pregunta tiene que ver con la imagen que tienen de sí mismos los alumnos a la hora de desarrollar actividades de escritura.

El total de la muestra prefiere la opción “no” en un 45.1%, seguida por la opción “no sabe”, por un 39.3%. Chicos y chicas marcan “no” como opción preferente: ellas en un 42.6% y ellos en un 47.1%.

Separadas por niveles, las respuestas mayoritarias indican que, en 4º, se prefiere la opción “no” en un 42.9%, seguida de la opción “no sabe” con un 38.1%. Las chicas prefieren la opción “no” en un 52.6% y los chicos, la opción “no sabe” en un 39.1%. En 6º hay una leve diferencia entre las opciones “no” y “no sabe”: 41% para la primera y 43.6% para la segunda.

Las niñas de 6º optan por “no sabe” en un 50% y los niños por la opción “no” en un 52.2%. En el caso del total de alumnos de 8º, la mayoría se decanta por la opción “no” en un 51.2%. Las chicas y chicos marcan “no” como alternativa preferida: 47.4% para ellas y 54.5% para ellos.

Lo interesante es que en ninguno de los grupos aparece la opción “sí” como alternativa preferida. Siempre hay un debate entre “no” y “no sabe”.

Tampoco hay significatividad en la distribución de la respuesta.

9. Cuando se pide a la clase que escriba una historia, yo soy uno de los mejores.

Nivel				auto_p9			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	5	8	6	19
			% dentro de Sexo	26,3%	42,1%	31,6%	100,0%
		M	Recuento	9	9	4	22
			% dentro de Sexo	40,9%	40,9%	18,2%	100,0%
	Total		Recuento	14	17	10	41
			% dentro de Sexo	34,1%	41,5%	24,4%	100,0%
	6	Sexo	Recuento	8	3	6	17
			% dentro de Sexo	47,1%	17,6%	35,3%	100,0%
6		M	Recuento	8	9	6	23
			% dentro de Sexo	34,8%	39,1%	26,1%	100,0%
	Total		Recuento	16	12	12	40
			% dentro de Sexo	40,0%	30,0%	30,0%	100,0%
	8	Sexo	Recuento	3	9	7	19
			% dentro de Sexo	15,8%	47,4%	36,8%	100,0%
		M	Recuento	7	10	5	22
			% dentro de Sexo	31,8%	45,5%	22,7%	100,0%
Total			Recuento	10	19	12	41
			% dentro de Sexo	24,4%	46,3%	29,3%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	16	20	19	55
			% dentro de Sexo	29,1%	36,4%	34,5%	100,0%

M	Recuento	24	28	15	67
	% dentro de Sexo	35,8%	41,8%	22,4%	100,0%
Total	Recuento	40	48	34	122
	% dentro de Sexo	32,8%	39,3%	27,9%	100,0%

Tabla nº 155: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 9.

A través de esta pregunta se pretende determina cuál es la imagen que tienen los alumnos respecto al propio desempeño en tareas de escritura, respecto al trabajo del resto de la clase.

Al igual que en las respuestas a la pregunta anterior, en este caso, no existe mucha diferencia entre las alternativas seleccionadas por los alumnos en cada uno de los niveles.

El total de la muestra opta por el “no” en un 39.2%, seguida de cerca por alternativa “sí”, marcada por un 32.8% de los alumnos. El total de las mujeres se debate entre “no” y “no sabe”: 36.4% para la primera opción y 34.5% para la segunda.

Al comparar por niveles, se tiene que el total de los alumnos de 4º dicen preferir la opción “no” en un 41.5%. De este porcentaje, las niñas optan por la misma alternativa en un 42.1%. Los niños, en cambio, se debaten entre “sí” y “no” con el mismo porcentaje de selección: 40.9%. En 6º el 40% de las opciones va para el “sí”.

Las niñas de 6º marcan “sí” en un 47.1%, mientras que los niños se decantan por la opción “no” en un 39.1%. Los alumnos de 8º, por su parte prefieren en su mayoría la opción “no” en un 46.3%, porcentaje más alto, en comparación con el resto de los niveles. Chicas y chicos eligen la misma opción: ellas en un 47.4% y ellos en un 45.5%.

No hay diferencias significativas.

10. Muchas veces me veo incapaz de escribir las redacciones que me pide el profesor.

Nivel				auto_p10			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	5	10	3	18
			% dentro de Sexo	27,8%	55,6%	16,7%	100,0%
		M	Recuento	10	10	3	23
			% dentro de Sexo	43,5%	43,5%	13,0%	100,0%
	Total		Recuento	15	20	6	41
			% dentro de Sexo	36,6%	48,8%	14,6%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	2	13	2	17
			% dentro de Sexo	11,8%	76,5%	11,8%	100,0%
		M	Recuento	11	8	4	23
			% dentro de Sexo	47,8%	34,8%	17,4%	100,0%
	Total		Recuento	13	21	6	40
			% dentro de Sexo	32,5%	52,5%	15,0%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	2	13	3	18
			% dentro de Sexo	11,1%	72,2%	16,7%	100,0%
		M	Recuento	8	13	1	22
			% dentro de Sexo	36,4%	59,1%	4,5%	100,0%
	Total		Recuento	10	26	4	40
			% dentro de Sexo	25,0%	65,0%	10,0%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	9	36	8	53
			% dentro de Sexo	17,0%	67,9%	15,1%	100,0%

M	Recuento	29	31	8	68
	% dentro de Sexo	42,6%	45,6%	11,8%	100,0%
Total	Recuento	38	67	16	121
	% dentro de Sexo	31,4%	55,4%	13,2%	100,0%

Tabla nº 156: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 10.

Esta pregunta apunta a la capacidad de los estudiantes para enfrentar las tareas relacionadas con la escritura. La mayoría de la muestra opta por el “no” como opción mayoritaria en un 55.4%. Con ello, están señalando que, en efecto, se ven capaces para afrontar lo que supone la escritura de un texto. Dentro de este porcentaje, chicas y chicos marcan la misma opción: ellas en un 67.9% y ellos, en un 45.6%.

Al comparar los niveles, se puede señalar que los alumnos de 4º, en su conjunto, optan por la opción “no”, en un 48.8% Esta selección se mantendrá en todos los niveles y el porcentaje de selección de esta alternativa aumentará conforme se pase de un nivel a otro. Las alumnas de este nivel seleccionan esta alternativa en un 55.65. Sin embargo, los chicos se debaten entre el “sí” y el “no” con un porcentaje igual: 43.5%.

Los alumnos de 6º, seleccionan “no” en un 52.5%. Las chicas lo hacen en 76.5%, mientras que los chicos se decantan por la opción “sí”, en un 47.8%. Finalmente, el grupo de 8º marca “no” como opción preferente en un 65%, porcentaje más alto de selección en comparación con el resto de los niveles. Las muchachas y muchachos seleccionan la misma alternativa: ellas en un 72.2% y ellos, en un 59.1%.

Lo interesante de los resultados es que las chicas sobrepasan a los chicos en la selección de “no” como respuesta preferente. Es decir, se sienten más capaces que los chicos para afrontar el desarrollo de las redacciones.

No hay distribuciones significativas.

11. Me gusta que me digan lo que tengo que escribir y cómo he de hacerlo.

Nivel				auto_p11			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	6	10	3	19
			% dentro de Sexo	31,6%	52,6%	15,8%	100,0%
		M	Recuento	11	8	4	23
			% dentro de Sexo	47,8%	34,8%	17,4%	100,0%
	Total		Recuento	17	18	7	42
			% dentro de Sexo	40,5%	42,9%	16,7%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	5	5	7	17
			% dentro de Sexo	29,4%	29,4%	41,2%	100,0%
		M	Recuento	10	10	3	23
			% dentro de Sexo	43,5%	43,5%	13,0%	100,0%
	Total		Recuento	15	15	10	40
			% dentro de Sexo	37,5%	37,5%	25,0%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	5	5	9	19
			% dentro de Sexo	26,3%	26,3%	47,4%	100,0%
		M	Recuento	3	12	7	22
			% dentro de Sexo	13,6%	54,5%	31,8%	100,0%
	Total		Recuento	8	17	16	41
			% dentro de Sexo	19,5%	41,5%	39,0%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	16	20	19	55
			% dentro de Sexo	29,1%	36,4%	34,5%	100,0%
		M	Recuento	24	30	14	68

% dentro de Sexo		35,3%	44,1%	20,6%	100,0%
Total	Recuento	40	50	33	123
% dentro de Sexo		32,5%	40,7%	26,8%	100,0%

Tabla nº 157: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 11.

Esta pregunta apunta a la autonomía de los alumnos al momento de desarrollar tareas de composición escrita. En concreto, se pretende saber a través de ella, qué tan independientes son a la hora de seleccionar tema y modo de escritura. A este respecto, la mayoría de la muestra marca “no”, es decir, que no les gusta que se les condicione en esos aspectos. El porcentaje de selección de tal opción es de un 40.7%. De ese porcentaje, las chicas se debaten en porcentajes muy similares, entre las opciones “no” y “no sabe”: 36.4%, para la primera alternativa y 34.5%, para la segunda.

Al mirar entre niveles, se tiene que, el total de los alumnos de 4º marca “no” como opción preferente con un 42.9%, seguido muy de cerca por la opción “sí”: 40.5%. Las niñas se decantan por la opción “no” en un 52.6%, mientras que los niños prefieren la opción “sí” en un 47.8%. En 6º. El grupo se debate entre “sí” y “no” con porcentajes iguales: 37.5%.

Las alumnas de 6º prefieren la opción “no sabe” en un 41.2%, mientras que los alumnos se mueven entre “sí” y “no” con el mismo porcentaje: 43.5%. Los alumnos de 8º, por su parte, eligen mayoritariamente “no” en un 41.5%.

Al separar entre chicos y chicas, se tiene que ellas se mueven entre el “no” y “no sabe” con los siguientes porcentajes: 36.4% para la primera opción y 34.5% para la segunda. Los chicos, por su parte, tienden a marcar más “no” en un 44.1 %. Tampoco hay distribuciones significativas.

Por lo tanto, no hay respuestas uniformes para esta pregunta.

12. Me siento más seguro si me ayudan a escribir que haciéndolo yo solo.

Nivel				auto_p12			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	6	7	6	19
			% dentro de Sexo	31,6%	36,8%	31,6%	100,0%
	M		Recuento	10	11	2	23
			% dentro de Sexo	43,5%	47,8%	8,7%	100,0%
	Total		Recuento	16	18	8	42
			% dentro de Sexo	38,1%	42,9%	19,0%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	4	10	3	17
			% dentro de Sexo	23,5%	58,8%	17,6%	100,0%
	M		Recuento	7	11	5	23
			% dentro de Sexo	30,4%	47,8%	21,7%	100,0%
	Total		Recuento	11	21	8	40
			% dentro de Sexo	27,5%	52,5%	20,0%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	2	14	2	18
			% dentro de Sexo	11,1%	77,8%	11,1%	100,0%
	M		Recuento	4	16	2	22
			% dentro de Sexo	18,2%	72,7%	9,1%	100,0%
	Total		Recuento	6	30	4	40
			% dentro de Sexo	15,0%	75,0%	10,0%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	12	31	11	54
			% dentro de Sexo	22,2%	57,4%	20,4%	100,0%
	M		Recuento	21	38	9	68

% dentro de Sexo		30,9%	55,9%	13,2%	100,0%
Total	Recuento	33	69	20	122
% dentro de Sexo		27,0%	56,6%	16,4%	100,0%

Tabla nº 158: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 12.

Esta pregunta apunta a saber si a los alumnos les gusta recibir ayuda o no cuando están redactando un texto. En todos los niveles, la opción mayoritaria es “no”, alternativa que crece en sus porcentajes de selección a medida en que se pasa de un nivel a otro. Así, el total de la muestra sostiene que “no”, es decir, que tienen seguridad en ellos mismos, en un 56.6%. Las chicas lo sostienen en un 57.4% y los chicos en un 55.9%.

Entre niveles, se tiene que el grupo de 4º marca “no” en un 42.9%. Las niñas marcan esta misma alternativa en un 36.8% y los niños en un 47.8%. En 6º, el total del grupo elige “no” en un 52.5%. Dentro de este porcentaje, las chicas seleccionan la misma alternativa en un 58.8% y los chicos en un 47.8%.

Finalmente, en 8º, el grupo completo sigue la tendencia y marca “no” como alternativa favorita en un 75%, el porcentaje más alto de selección de esta misma alternativa. Las alumnas seleccionan la alternativa en un 77.8% y los alumnos en un 72.7%.

No hay distribuciones significativas.

13. Antes de escribir una redacción tengo la impresión de que no lo voy a hacer bien.

Nivel				auto_p13			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	9	6	4	19
			% dentro de Sexo	47,4%	31,6%	21,1%	100,0%
		M	Recuento	12	9	2	23
			% dentro de Sexo	52,2%	39,1%	8,7%	100,0%
	Total		Recuento	21	15	6	42
			% dentro de Sexo	50,0%	35,7%	14,3%	100,0%
	Sexo	F	Recuento	5	9	3	17
			% dentro de Sexo	29,4%	52,9%	17,6%	100,0%
6		M	Recuento	13	7	3	23
			% dentro de Sexo	56,5%	30,4%	13,0%	100,0%
	Total		Recuento	18	16	6	40
			% dentro de Sexo	45,0%	40,0%	15,0%	100,0%
	Sexo	F	Recuento		1		1
			% dentro de Sexo		100,0%		100,0%
	Total		Recuento		1		1
			% dentro de Sexo		100,0%		100,0%
8	Sexo	F	Recuento	14	16	7	37
			% dentro de Sexo	37,8%	43,2%	18,9%	100,0%
		M	Recuento	25	16	5	46
			% dentro de Sexo	54,3%	34,8%	10,9%	100,0%
	Total		Recuento				
			% dentro de Sexo				
	Sexo	F	Recuento				
			% dentro de Sexo				

Total	Recuento	39	32	12	83
	% dentro de Sexo	47,0%	38,6%	14,5%	100,0%

Tabla nº 159: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 13.

El objetivo de esta pregunta es determinar qué percepción tienen los alumnos de sí mismos al momento de comenzar una actividad de redacción.

Es curioso observar que el total de la muestra indique que “sí”, esto es, que se siente incapaz; que se ve incapaz de desarrollar este tipo de actividad. El porcentaje de selección de esta alternativa es del 47%. Dentro de él, las chicas marcan “no” en un 43.2% y los chicos, “sí” en un 54.3%.

Al establecer la comparativa entre niveles se tiene que en 4º el grupo completo se decanta por la opción “sí” en un 50%. Las niñas marcan esta alternativa en un 47.4% y los niños en un 52.2%. En 6º, el grupo en su conjunto selecciona “sí” como respuesta preferida en un 45%. Sin embargo, hay diferencia en la selección de alternativas al comparar entre niñas y niños: ellas van por la opción “no” en un 52.9% y ellos, por el “sí” con un 56.5%.

En 8º, el 100% opta por el “no” y la misma tendencia se observa, entre chicos y chicas. Por lo tanto, son los alumnos que más seguros se sienten y quienes mejor imagen tienen de sí mismos a la hora de comenzar una redacción.

No se observan diferencias significativas.

14. Me siento bien enseñando mis redacciones a los compañeros.

Nivel				auto_p14			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	6	7	6	19
			% dentro de Sexo	31,6%	36,8%	31,6%	100,0%
		M	Recuento	13	5	5	23
			% dentro de Sexo	56,5%	21,7%	21,7%	100,0%
	Total		Recuento	19	12	11	42
			% dentro de Sexo	45,2%	28,6%	26,2%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	9	4	4	17
			% dentro de Sexo	52,9%	23,5%	23,5%	100,0%
		M	Recuento	11	4	8	23
			% dentro de Sexo	47,8%	17,4%	34,8%	100,0%
	Total		Recuento	20	8	12	40
			% dentro de Sexo	50,0%	20,0%	30,0%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	9	4	6	19
			% dentro de Sexo	47,4%	21,1%	31,6%	100,0%
		M	Recuento	4	15	3	22
			% dentro de Sexo	18,2%	68,2%	13,6%	100,0%
	Total		Recuento	13	19	9	41
			% dentro de Sexo	31,7%	46,3%	22,0%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	24	15	16	55
			% dentro de Sexo	43,6%	27,3%	29,1%	100,0%
		M	Recuento	28	24	16	68

% dentro de Sexo		41,2%	35,3%	23,5%	100,0%
Total	Recuento	52	39	32	123
% dentro de Sexo		42,3%	31,7%	26,0%	100,0%

Tabla nº 160: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 14.

A través de esta pregunta se busca medir qué tan cómodos se sienten los alumnos cuando deben mostrar a otros lo que han desarrollado. El total de la muestra sostiene que “sí” se siente cómodo enseñando sus trabajos al resto de la clase en un 42.3%. Las chicas lo afirman en 43.6% y los chicos, en un 41.2%.

Los alumnos de 4º en su conjunto, marcan “sí” como respuesta preferente en un 45.2%. Las niñas se decantan por la opción “no” en un 36.8% y los niños, marcan “sí” en un 56.5%. En 6º, se opta por la opción “sí” en un 50%. Dentro de este porcentaje, chicas y chicos marcan la misma alternativa: ellas, con un 52.9% y ellos, con un 47.8%.

En 8º, la opción preferida por el total de alumnos del grupo es “no” con un 46.3%. Sin embargo, hay diferencias entre las respuestas dadas al comparar las preferencias de alumnas y alumnos: ellas, se decantan por el “sí” en un 47.4% y ellos, por el “no” con un 68.2%. Tampoco hay distribuciones significativas.

15. Me gusta mostrar mis redacciones al maestro/a.

Nivel				auto_p15			Total
				SI	NO	NOSABE	
4	Sexo	F	Recuento	10	4	5	19
			% dentro de Sexo	52,6%	21,1%	26,3%	100,0%
		M	Recuento	14	4	5	23
			% dentro de Sexo	60,9%	17,4%	21,7%	100,0%
	Total		Recuento	24	8	10	42
			% dentro de Sexo	57,1%	19,0%	23,8%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	11	5	1	17
			% dentro de Sexo	64,7%	29,4%	5,9%	100,0%
		M	Recuento	11	3	9	23
			% dentro de Sexo	47,8%	13,0%	39,1%	100,0%
	Total		Recuento	22	8	10	40
			% dentro de Sexo	55,0%	20,0%	25,0%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	10	2	7	19
			% dentro de Sexo	52,6%	10,5%	36,8%	100,0%
		M	Recuento	6	6	10	22
			% dentro de Sexo	27,3%	27,3%	45,5%	100,0%
	Total		Recuento	16	8	17	41
			% dentro de Sexo	39,0%	19,5%	41,5%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	31	11	13	55
			% dentro de Sexo	56,4%	20,0%	23,6%	100,0%
		M	Recuento	31	13	24	68

% dentro de Sexo		45,6%	19,1%	35,3%	100,0%
Total	Recuento	62	24	37	123
% dentro de Sexo		50,4%	19,5%	30,1%	100,0%

Tabla nº 161: Distribución de respuestas por nivel, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 15.

Finalmente, esta comparativa acaba con la pregunta que pretende determinar si a los alumnos les gusta o no enseñar sus resultados a los maestros. El total de la muestra indica que “sí” en un 50.4%. Dentro de este porcentaje, las chicas seleccionan la misma alternativa en un 56.4% y los chicos, en un 45.6%.

Al mirar lo que sucede entre los niveles, se tiene que, el total de alumnos de 4º se decanta por la opción “sí” en un 57.1%. Las niñas marcan la misma alternativa en un 52.6% y los niños, en un 60.9%. El grupo de 6º, sigue el mismo patrón que el nivel anterior, y marca “sí” como alternativa preferida en un 55%.

Las alumnas de 6º responden “sí” en un 67.4% y los alumnos, en un 47.8%. En 8º, el grupo opta por la alternativa “no sabe” con un 41.5%, seguida de cerca por la opción “sí” con un 39%. Dentro de este grupo, las chicas marcan “sí” (52.6%) y los chicos, “no sabe” (45.5%). No hay distribuciones significativas.

Análisis variable “sexo”.

A través de esta variable se pretende establecer las diferencias entre alumnas y alumnos. Las tablas que a continuación se presentan, muestran las distribuciones de las respuestas agrupadas por sexo. Así, se podrá establecer cuáles fueron las alternativas más seleccionadas por las niñas y por los niños en cada uno de los niveles, y también en relación con el total de la muestra de alumnos participantes en esta investigación.

a) Actitudes hacia la escritura.

1. Me gusta escribir redacciones.

Sexo				act_p1			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	14	6	0	20	
		% dentro de Nivel	70,0%	30,0%	,0%	100,0%	
	6	Recuento	11	3	3	17	
		% dentro de Nivel	64,7%	17,6%	17,6%	100,0%	
	8	Recuento	5	4	10	19	
		% dentro de Nivel	26,3%	21,1%	52,6%	100,0%	
	Total	Recuento	30	13	13	56	
		% dentro de Nivel	53,6%	23,2%	23,2%	100,0%	
	M	Nivel 4	Recuento	10	7	5	22
			% dentro de Nivel	45,5%	31,8%	22,7%	100,0%
6		Recuento	12	7	4	23	
		% dentro de Nivel	52,2%	30,4%	17,4%	100,0%	
8		Recuento	7	9	6	22	
		% dentro de Nivel	31,8%	40,9%	27,3%	100,0%	
Total		Recuento	29	23	15	67	
		% dentro de Nivel	43,3%	34,3%	22,4%	100,0%	
Total		Nivel 4	Recuento	24	13	5	42
			% dentro de Nivel	57,1%	31,0%	11,9%	100,0%
	6	Recuento	23	10	7	40	
		% dentro de Nivel	57,5%	25,0%	17,5%	100,0%	

8	Recuento	12	13	16	41
	% dentro de Nivel	29,3%	31,7%	39,0%	100,0%
Total	Recuento	59	36	28	123
	% dentro de Nivel	48,0%	29,3%	22,8%	100,0%

Tabla nº 162: Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 1.

Frente a esta pregunta, el total de la muestra dice que “sí” le gusta escribir redacciones en un 48%. Dentro de este porcentaje, los niveles indican que el total de alumnos de 4º y 6º marcan “sí” como respuesta preferida: con un 57.1% los primeros y con un 57.5, los segundos. Los alumnos de 8º, por su parte, se decantan por la opción “no sabe” en un 39%.

Separados por género, los resultados indican que el total de chicas marca “sí” en un 53.6%. Al separar esta tendencia por niveles, se tiene que, las niñas de 4º y 6º optan por el “sí” con un 70% las primeras y con un 64.7, las segundas. En cambio, las chicas de 8º se decantan por la alternativa “no sabe” en un 52.6.

Los chicos, por su parte, también marcan en su mayoría la opción “sí” (43.3%). Los alumnos de 4º y de 6º siguen este patrón de preferencias con un 45.5% para los primeros, y con un 52.2%. Los chicos de 8º, en cambio, prefieren la opción “no” en un 40.9.

Se observan distribuciones significativas con una sig. del .002 en la selección de alternativas por parte de las chicas.

2. Me gusta más leer que escribir redacciones.

Sexo				act_p2			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento		11	6	3	20
		% dentro de Nivel		55,0%	30,0%	15,0%	100,0%
	6	Recuento		11	5	1	17
		% dentro de Nivel		64,7%	29,4%	5,9%	100,0%
	8	Recuento		11	3	5	19
		% dentro de Nivel		57,9%	15,8%	26,3%	100,0%
	Total	Recuento		33	14	9	56
		% dentro de Nivel		58,9%	25,0%	16,1%	100,0%
	Nivel 4	Recuento		15	5	3	23
		% dentro de Nivel		65,2%	21,7%	13,0%	100,0%
M	6	Recuento		13	8	2	23
		% dentro de Nivel		56,5%	34,8%	8,7%	100,0%
	8	Recuento		14	7	1	22
		% dentro de Nivel		63,6%	31,8%	4,5%	100,0%
	Total	Recuento		42	20	6	68
		% dentro de Nivel		61,8%	29,4%	8,8%	100,0%
	Nivel 4	Recuento		26	11	6	43
		% dentro de Nivel		60,5%	25,6%	14,0%	100,0%
	6	Recuento		24	13	3	40
		% dentro de Nivel		60,0%	32,5%	7,5%	100,0%
Total	8	Recuento		25	10	6	41
		% dentro de Nivel					

	% dentro de Nivel	61,0%	24,4%	14,6%	100,0%
Total	Recuento	75	34	15	124
	% dentro de Nivel	60,5%	27,4%	12,1%	100,0%

Tabla nº 163: Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 2.

Sobre si los alumnos prefieren leer que escribir, el total de la muestra marca “sí” como respuesta preferida. La misma tendencia se observa al mirar los totales por nivel: 4º con un 60.5%; 6º, con un 60%; y 8º con un 61%.

Al analizar las diferencias entre géneros, se tiene que el total de las alumnas se decanta también por la opción “sí” en un 58.9%. Separadas por nivel se tiene que, todas las chicas se decantan por la misma alternativa: 4º con un 55.5%; 6º, con un 67.4 % y 8º, con un 57.9%.

Los chicos, por su parte, prefieren en total, y, separados por grupo, la opción “sí” en los siguientes términos: total de varones: 61.8%; chicos de 4º: 65.2%; chicos de 6º: 56.5%; y chicos de 8º: 63.6%.

No se observan diferencias significativas.

3. Escribo todos los días, aunque no me lo hayan mandado como deber para casa.

Sexo				act_p3			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	3	11	6	20	
		% dentro de Nivel	15,0%	55,0%	30,0%	100,0%	
	6	Recuento	5	10	2	17	
		% dentro de Nivel	29,4%	58,8%	11,8%	100,0%	
	8	Recuento	3	11	5	19	
		% dentro de Nivel	15,8%	57,9%	26,3%	100,0%	
	Total	Recuento	11	32	13	56	
		% dentro de Nivel	19,6%	57,1%	23,2%	100,0%	
	M	Nivel 4	Recuento	4	14	5	23
			% dentro de Nivel	17,4%	60,9%	21,7%	100,0%
6		Recuento	3	16	4	23	
		% dentro de Nivel	13,0%	69,6%	17,4%	100,0%	
8		Recuento	2	15	5	22	
		% dentro de Nivel	9,1%	68,2%	22,7%	100,0%	
Total		Recuento	9	45	14	68	
		% dentro de Nivel	13,2%	66,2%	20,6%	100,0%	
Total		Nivel 4	Recuento	7	25	11	43
			% dentro de Nivel	16,3%	58,1%	25,6%	100,0%
	6	Recuento	8	26	6	40	
		% dentro de Nivel	20,0%	65,0%	15,0%	100,0%	

8	Recuento	5	26	10	41
	% dentro de Nivel	12,2%	63,4%	24,4%	100,0%
Total	Recuento	20	77	27	124
	% dentro de Nivel	16,1%	62,1%	21,8%	100,0%

Tabla nº 164: Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 3.

A través de esta pregunta, se pretende señalar qué tan a menudo escriben los alumnos de la muestra. El total de la misma sostiene en un 62.1% que “no” escribe todos los días. Lo mismo ocurre cuando se revisan los totales de cada uno de los niveles: 4º: 58.1%; 6º: 65%; y 8º: 63.4%.

La misma tendencia se repite al revisar las respuestas por género. El total de niñas opta por la opción “no” en un 57.1% y lo mismo ocurre en cada uno de los niveles: 4º: 55%; 6º: 58.8%; y 57.9% en 8º.

En el caso de los chicos, el total opta por el “no” en un 66.2%, y, dentro de cada uno de los niveles ocurre lo mismo: 4º: 60.9%; 6º: 69.6%; y 8º: 68.2%.

No aparecen distribuciones significativas.

4. Siempre que puedo evito escribir redacciones.

Sexo				act_p4			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento		3	17	0	20
		% dentro de Nivel		15,0%	85,0%	,0%	100,0%
	6	Recuento		1	13	3	17
		% dentro de Nivel		5,9%	76,5%	17,6%	100,0%
	8	Recuento		1	14	3	18
		% dentro de Nivel		5,6%	77,8%	16,7%	100,0%
	Total	Recuento		5	44	6	55
		% dentro de Nivel		9,1%	80,0%	10,9%	100,0%
	Nivel 4	Recuento		5	16	2	23
		% dentro de Nivel		21,7%	69,6%	8,7%	100,0%
M	6	Recuento		3	12	8	23
		% dentro de Nivel		13,0%	52,2%	34,8%	100,0%
	8	Recuento		4	14	4	22
		% dentro de Nivel		18,2%	63,6%	18,2%	100,0%
	Total	Recuento		12	42	14	68
		% dentro de Nivel		17,6%	61,8%	20,6%	100,0%
	Nivel 4	Recuento		8	33	2	43
		% dentro de Nivel		18,6%	76,7%	4,7%	100,0%
	6	Recuento		4	25	11	40
		% dentro de Nivel		10,0%	62,5%	27,5%	100,0%
Total	8	Recuento		5	28	7	40

	% dentro de Nivel	12,5%	70,0%	17,5%	100,0%
Total	Recuento	17	86	20	123
	% dentro de Nivel	13,8%	69,9%	16,3%	100,0%

Tabla nº 165: Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 4.

Lo que persigue esta pregunta es saber si los alumnos evitan escribir o no siempre que pueden. El total de la muestra y el total de cada uno de los niveles, sostienen mayoritariamente que “no”. La muestra completa opta por esta alternativa en un 69.9% y, cada uno de los niveles, lo hace del siguiente modo: total de alumnos de 4º: 76.7%; total de alumnos de 6º: 62.5%; y total de alumnos de 8º: 70%.

Al comparar entre géneros, se tiene que el conjunto de las alumnas prefiere en un 80% la opción “no”. Igual situación aparece en cada uno de los niveles: 85% en 4º; 76.5% en 6º; y 77.8% para las alumnas de 8º. Los alumnos, por su parte, también eligen mayoritariamente “no” como respuesta favorita. Lo hacen en un 61.8%, y, dentro de cada uno de los niveles se repite la situación del siguiente modo: 69.6% en 4º; 52.2% en 6º; y 63.6% para los chicos de 8º.

Tampoco se observan distribuciones significativas.

5. Me cuesta mucho trabajo encontrar el momento de ponerme a realizar los ejercicios escritos.

Sexo				act_p5			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	3	11	6	20	
		% dentro de Nivel	15,0%	55,0%	30,0%	100,0%	
	6	Recuento	6	6	5	17	
		% dentro de Nivel	35,3%	35,3%	29,4%	100,0%	
	8	Recuento	2	13	4	19	
		% dentro de Nivel	10,5%	68,4%	21,1%	100,0%	
	Total	Recuento	11	30	15	56	
		% dentro de Nivel	19,6%	53,6%	26,8%	100,0%	
	M	Nivel 4	Recuento	12	10	1	23
			% dentro de Nivel	52,2%	43,5%	4,3%	100,0%
6		Recuento	6	14	3	23	
		% dentro de Nivel	26,1%	60,9%	13,0%	100,0%	
8		Recuento	5	13	4	22	
		% dentro de Nivel	22,7%	59,1%	18,2%	100,0%	
Total		Recuento	23	37	8	68	
		% dentro de Nivel	33,8%	54,4%	11,8%	100,0%	
Total		Nivel 4	Recuento	15	21	7	43
			% dentro de Nivel	34,9%	48,8%	16,3%	100,0%
	6	Recuento	12	20	8	40	
		% dentro de Nivel	30,0%	50,0%	20,0%	100,0%	

8	Recuento	7	26	8	41
	% dentro de Nivel	17,1%	63,4%	19,5%	100,0%
Total	Recuento	34	67	23	124
	% dentro de Nivel	27,4%	54,0%	18,5%	100,0%

Tabla nº 166: Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 5.

A través de esta pregunta se pretende saber si la muestra dice tener problemas de tiempo a la hora de desarrollar tareas de redacción. El total de la muestra se decanta por la opción “no” en un 54% y lo mismo sucede cuando se compara los totales de cada uno de los niveles: 4º: 48.8%; 6º: 50%; y 8º: 63.4%.

Esto indica que, a medida en que se pasa de un nivel a otro, el porcentaje de selección de la opción “no” aumenta.

Al mirar lo que sucede entre chicas y chicos dentro de cada uno de los niveles, se tiene que, las niñas en su totalidad marcan “no” como respuesta favorita en un 53.6%. Separados entre los tres niveles, los resultados indican que en 4º, las niñas optan por la opción “no” en un 55%; en 6º hay una división de preferencias entre el “sí” y el “no” con porcentajes iguales: 35.3%. En cambio, el total de niñas de 8º marcan “no” en un 68.4%.

Respecto a las opciones de los chicos, se tiene que la mayoría opta por la opción “no” en un 54.4%. Los resultados por nivel se distribuyen del siguiente modo: chicos de 4º: 52.2% para la opción “sí”; chicos de 6º: 60.9% para la opción “no”; y chicos de 8º: 59.1% para la alternativa “no”.

No aparecen distribuciones significativas para esta pregunta.

6. Prefiero escribir redacciones antes que resolver problemas matemáticos.

Sexo				act_p6			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento		7	11	2	20
		% dentro de Nivel		35,0%	55,0%	10,0%	100,0%
	6	Recuento		7	9	1	17
		% dentro de Nivel		41,2%	52,9%	5,9%	100,0%
	8	Recuento		12	6	1	19
		% dentro de Nivel		63,2%	31,6%	5,3%	100,0%
	Total	Recuento		26	26	4	56
		% dentro de Nivel		46,4%	46,4%	7,1%	100,0%
	Nivel 4	Recuento		7	16	0	23
		% dentro de Nivel		30,4%	69,6%	,0%	100,0%
M	6	Recuento		7	14	2	23
		% dentro de Nivel		30,4%	60,9%	8,7%	100,0%
	8	Recuento		7	14	1	22
		% dentro de Nivel		31,8%	63,6%	4,5%	100,0%
	Total	Recuento		21	44	3	68
		% dentro de Nivel		30,9%	64,7%	4,4%	100,0%
Total	Nivel 4	Recuento		14	27	2	43
		% dentro de Nivel		32,6%	62,8%	4,7%	100,0%
	6	Recuento		14	23	3	40
		% dentro de Nivel		35,0%	57,5%	7,5%	100,0%
	8	Recuento		19	20	2	41
		% dentro de Nivel					

% dentro de Nivel		46,3%	48,8%	4,9%	100,0%
Total	Recuento	47	70	7	124
% dentro de Nivel		37,9%	56,5%	5,6%	100,0%

Tabla nº 167: Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 6.

Si se prefiere escribir a resolver problemas matemáticos, el total de la muestra sostiene en un 56.5% que “no”. El total de alumnos dentro de cada uno de los niveles elige la misma alternativa en los siguientes términos: 4º: 62.8%; 6º: 57.5%; y 8º: 48.8%. A diferencia de la pregunta anterior, ocurre el proceso inverso: a medida en que se pasa de un nivel a otro, el porcentaje de la elección de la alternativa “no”, tiende a disminuir.

Al establecer la comparación entre los géneros, se tiene que el total de las chicas marca con el mismo porcentaje (46.4%) tanto la opción “sí” como la opción “no”. Dentro de cada uno de los niveles, se observa que la respuesta preferida por las alumnas de 4º y de 6º es “no”: 55% de preferencia para las primeras y, 52.9% para las segundas. En cambio, las chicas de 8º marcan “sí” como alternativa favorita en un 63.2%.

Por su parte, tanto el total de los chicos, como la mayoría de ellos dentro de cada uno de los niveles, responde “no” como respuesta favorita. La distribución de preferencias se reparte del siguiente modo: total de chicos: 64.7%; niños de 4º: 69.6%; niños de 6º: 60.9%; y alumnos de 8º: 63.6%.

Tampoco se observan distribuciones significativas.

7. Escribir redacciones es una pérdida de tiempo.

Sexo				act_p7			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento		0	17	3	20
		% dentro de Nivel		,0%	85,0%	15,0%	100,0%
	6	Recuento		1	15	1	17
		% dentro de Nivel		5,9%	88,2%	5,9%	100,0%
	8	Recuento		0	18	1	19
		% dentro de Nivel		,0%	94,7%	5,3%	100,0%
	Total	Recuento		1	50	5	56
		% dentro de Nivel		1,8%	89,3%	8,9%	100,0%
	Nivel 4	Recuento		5	15	3	23
		% dentro de Nivel		21,7%	65,2%	13,0%	100,0%
M	6	Recuento		2	15	6	23
		% dentro de Nivel		8,7%	65,2%	26,1%	100,0%
	8	Recuento		1	18	3	22
		% dentro de Nivel		4,5%	81,8%	13,6%	100,0%
	Total	Recuento		8	48	12	68
		% dentro de Nivel		11,8%	70,6%	17,6%	100,0%
	Nivel 4	Recuento		5	32	6	43
		% dentro de Nivel		11,6%	74,4%	14,0%	100,0%
	6	Recuento		3	30	7	40
		% dentro de Nivel		7,5%	75,0%	17,5%	100,0%
	8	Recuento		1	36	4	41
		% dentro de Nivel					

	% dentro de Nivel	2,4%	87,8%	9,8%	100,0%
Total	Recuento	9	98	17	124
	% dentro de Nivel	7,3%	79,0%	13,7%	100,0%

Tabla nº 168: Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 7.

¿Escribir implica una pérdida de tiempo? El total de la muestra sostiene que “no” en un 79%. Igual respuesta se encuentra en los totales de cada uno de los niveles: 4º: 74.4%; 6º: 75%; y 8º: 87.8%. Esta distribución indica que, a medida en que se pasa de un nivel a otro, la tendencia a marcar “no” como respuesta favorita, crece.

Al comparar las preferencias de la muestra separada por género, se tiene que el total de las alumnas marca “no” como respuesta en un 89.3%. Dentro de cada uno de los niveles, se elige la misma alternativa en los siguientes términos: alumnas de 4º: 85%; alumnas de 6º: 88.2%; y alumnas de 8º: 94.7%. La tendencia de resultados es la misma respecto al total de la muestra, es decir, que a medida que se pasa de un nivel educativo a otro, el porcentaje de selección de la alternativa “no” tiende a crecer.

En el caso del total de varones, se tiene que la respuesta favorita es “no”. Esta alternativa es seleccionada en un 70.6%. Dentro de cada uno de los niveles, se elige la misma alternativa y se distribuye en los siguientes términos: chicos de 4º: 65.2%; chicos de 6º: 65.2%; y chicos de 8º: 81.8%. No hay distribuciones significativas.

No aparecen diferencias significativas.

8. No encuentro nada agradable en escribir redacciones.

Sexo				act_p8			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento		3	12	4	19
		% dentro de Nivel		15,8%	63,2%	21,1%	100,0%
	6	Recuento		0	12	4	16
		% dentro de Nivel		,0%	75,0%	25,0%	100,0%
	8	Recuento		1	13	5	19
		% dentro de Nivel		5,3%	68,4%	26,3%	100,0%
	Total	Recuento		4	37	13	54
		% dentro de Nivel		7,4%	68,5%	24,1%	100,0%
	Nivel 4	Recuento		5	13	5	23
		% dentro de Nivel		21,7%	56,5%	21,7%	100,0%
M	6	Recuento		3	12	8	23
		% dentro de Nivel		13,0%	52,2%	34,8%	100,0%
	8	Recuento		6	9	6	21
		% dentro de Nivel		28,6%	42,9%	28,6%	100,0%
	Total	Recuento		14	34	19	67
		% dentro de Nivel		20,9%	50,7%	28,4%	100,0%
	Nivel 4	Recuento		8	25	9	42
		% dentro de Nivel		19,0%	59,5%	21,4%	100,0%
	6	Recuento		3	24	12	39
		% dentro de Nivel		7,7%	61,5%	30,8%	100,0%
	8	Recuento		7	22	11	40
		% dentro de Nivel					

	% dentro de Nivel	17,5%	55,0%	27,5%	100,0%
Total	Recuento	18	71	32	121
	% dentro de Nivel	14,9%	58,7%	26,4%	100,0%

Tabla nº 169: Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 8.

A través de esta pregunta se pretende averiguar si la muestra siente o no a la escritura como una actividad agradable. El total de la muestra sostiene que “no” en un 58.7%. Esta misma alternativa será elegida en todos los niveles como opción favorita, hecho que manifiesta que, en efecto, la actividad de escritura para los alumnos, no implica un proceso desagradable.

La selección de esta alternativa en términos del total de alumnos en cada uno de los niveles se distribuye del siguiente modo: 4º: 59.5%; 6º: 61.5%; y 8º: 55%.

Al mirar las opciones de alumnas y alumnos se tiene que el total de las primeras elige “no” como respuesta preferida en un 68.5%. Distribuida entre niveles, la selección de la misma alternativa queda así: alumnas de 4º: 63.2%; alumnas de 6º: 75%; y alumnas de 8º: 68.4%.

El total de chicos, por su parte, también marca “no” como opción preferida. Ellos lo hacen en un 50.7%. Separada en cada uno de los niveles, la distribución de la alternativa queda así: alumnos de 4º: 56.5%; alumnos de 6º: 52.2%; y alumnos de 8º: 42.9%. Esta tendencia indica que, a medida en que se pasa de un ciclo a otro, la tendencia a elegir “no” como respuesta mayoritaria, decrece.

No aparecen distribuciones significativas para esta respuesta.

9. Con escribir lo que me mandan considero que he cumplido, no me esfuerzo por hacerlo bien.

Sexo				act_p9			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	3	13	4	20	
		% dentro de Nivel	15,0%	65,0%	20,0%	100,0%	
	6	Recuento	2	10	5	17	
		% dentro de Nivel	11,8%	58,8%	29,4%	100,0%	
	8	Recuento	0	16	3	19	
		% dentro de Nivel	,0%	84,2%	15,8%	100,0%	
	Total	Recuento	5	39	12	56	
		% dentro de Nivel	8,9%	69,6%	21,4%	100,0%	
	M	Nivel 4	Recuento	4	14	5	23
			% dentro de Nivel	17,4%	60,9%	21,7%	100,0%
6		Recuento	7	13	3	23	
		% dentro de Nivel	30,4%	56,5%	13,0%	100,0%	
8		Recuento	4	9	9	22	
		% dentro de Nivel	18,2%	40,9%	40,9%	100,0%	
Total		Recuento	15	36	17	68	
		% dentro de Nivel	22,1%	52,9%	25,0%	100,0%	
Total		Nivel 4	Recuento	7	27	9	43
			% dentro de Nivel	16,3%	62,8%	20,9%	100,0%
	6	Recuento	9	23	8	40	
		% dentro de Nivel	22,5%	57,5%	20,0%	100,0%	

8	Recuento	4	25	12	41
	% dentro de Nivel	9,8%	61,0%	29,3%	100,0%
Total	Recuento	20	75	29	124
	% dentro de Nivel	16,1%	60,5%	23,4%	100,0%

Tabla nº 170: Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 9.

Con esta pregunta se pretende ver qué grado de autonomía creen tener los alumnos cuando desarrollan actividades de redacción. El total de la muestra sostiene que “no” le basta con escribir lo que le mandan y que en efecto, se esfuerza por hacerlo bien. Esta alternativa es seleccionada por el 60.5% de la muestra. Separada en niveles, los totales indican que la selección de esta misma alternativa se distribuye del siguiente modo: 4º:62.8%; 6º: 57.5%; y 8º: 61%.

El total de alumnas marca también “no” como respuesta preferida, esta vez, en un 69.6%. En cada uno de los niveles, la distribución de respuestas queda establecida del siguiente modo: alumnas de 4º: 65%; alumnas de 6º 58.8%; y alumnas de 8º: 84.2%.

El conjunto de chicos también opta por la opción “no” como respuesta favorita. El total de alumnos lo hace en un 52.9%, y, entre niveles, la distribución de respuestas se ve señalada de la siguiente forma: alumnos de 4º: 60.9% y alumnos de 6º: 56.5. En el caso de los alumnos de 8º, las preferencias se mueven entre la alternativa “no” y “no sabe” con iguales porcentajes de selección: 40.9%.

Tampoco se observan distribuciones significativas.

10. Procuro volver a escribir lo que he hecho en clase hasta hacerlo mejor.

Sexo				act_p10			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	9	9	2	20	
		% dentro de Nivel	45,0%	45,0%	10,0%	100,0%	
	6	Recuento	6	6	4	16	
		% dentro de Nivel	37,5%	37,5%	25,0%	100,0%	
	8	Recuento	11	6	2	19	
		% dentro de Nivel	57,9%	31,6%	10,5%	100,0%	
	Total	Recuento	26	21	8	55	
		% dentro de Nivel	47,3%	38,2%	14,5%	100,0%	
M	Nivel 4	Recuento	14	6	3	23	
		% dentro de Nivel	60,9%	26,1%	13,0%	100,0%	
	6	Recuento	7	9	7	23	
		% dentro de Nivel	30,4%	39,1%	30,4%	100,0%	
	8	Recuento	7	8	7	22	
		% dentro de Nivel	31,8%	36,4%	31,8%	100,0%	
	Total	Recuento	28	23	17	68	
		% dentro de Nivel	41,2%	33,8%	25,0%	100,0%	
Total	Nivel 4	Recuento	23	15	5	43	
		% dentro de Nivel	53,5%	34,9%	11,6%	100,0%	
	6	Recuento	13	15	11	39	
		% dentro de Nivel	33,3%	38,5%	28,2%	100,0%	
	8	Recuento	18	14	9	41	

	% dentro de Nivel	43,9%	34,1%	22,0%	100,0%
Total	Recuento	54	44	25	123
	% dentro de Nivel	43,9%	35,8%	20,3%	100,0%

Tabla nº 171: Distribución de respuestas por sexo, actitudes hacia la escritura, pregunta nº 10.

En esta pregunta se intenta saber si los alumnos creen que vuelven a escribir lo que han hecho para hacerlo mejor o no. El total de la muestra se decanta por la opción “sí” en un 43.9%. Al ver las respuestas dadas en cada uno de los niveles, se tiene que el total de los alumnos: elige “sí” como respuesta favorita en un 53,5% (total alumnos, 4º); elige “no” como respuesta favorita en un 38.5% (total alumnos, 6º); y elige “sí” como respuesta preferida en un 43.9% (total alumnos, 8º).

El conjunto de chicas se decanta por la opción “sí” en un 47.3%. Esta misma alternativa es seleccionada en cada uno de los niveles del siguiente modo: total alumnas, 4º: 45% tanto para el sí, como para la opción “no”; total alumnas, 6º: 37.5% tanto para la opción sí, como la “no”; y total alumnas, 8º: 57.9%.

En el caso de los chicos, se observa que la respuesta más seleccionada por el total es “sí” en un 41.2%. En cada uno de los niveles, las respuestas elegidas fueron: “sí”, con un 60.9% de los alumnos de 4º; “no” con un 39.1% por los alumnos de 6º; y “no”, con un 36.4% de los alumnos de 8º.

No se observan distribuciones significativas desde el punto de vista estadístico.

b) Autosuficiencia hacia la escritura.

En esta segunda parte del cuestionario, lo que se busca es establecer cómo conciben los alumnos su propia autonomía cuando deben desarrollar tareas de redacción.

1. Al escribir una redacción prefiero que me digan qué ideas poner antes que buscarlas yo.

Sexo				auto_p1			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento		5	9	5	19
		% dentro de Nivel		26,3%	47,4%	26,3%	100,0%
	6	Recuento		7	5	5	17
		% dentro de Nivel		41,2%	29,4%	29,4%	100,0%
	8	Recuento		4	12	3	19
		% dentro de Nivel		21,1%	63,2%	15,8%	100,0%
	Total	Recuento		16	26	13	55
		% dentro de Nivel		29,1%	47,3%	23,6%	100,0%
M	Nivel 4	Recuento		9	10	4	23
		% dentro de Nivel		39,1%	43,5%	17,4%	100,0%
	6	Recuento		9	11	3	23
		% dentro de Nivel		39,1%	47,8%	13,0%	100,0%
	8	Recuento		4	11	7	22
		% dentro de Nivel		18,2%	50,0%	31,8%	100,0%
	Total	Recuento		22	32	14	68

% dentro de Nivel				32,4%	47,1%	20,6%	100,0%
Total	Nivel	4	Recuento	14	19	9	42
			% dentro de Nivel	33,3%	45,2%	21,4%	100,0%
		6	Recuento	16	16	8	40
			% dentro de Nivel	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
		8	Recuento	8	23	10	41
			% dentro de Nivel	19,5%	56,1%	24,4%	100,0%
Total			Recuento	38	58	27	123
			% dentro de Nivel	30,9%	47,2%	22,0%	100,0%

Tabla nº 172: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 1.

En esta pregunta el objetivo es determinar si los alumnos son capaces de buscar sus propias ideas para poder desarrollarlas por escrito. El total de la muestra sostiene que “no” les gusta que les indiquen qué ideas escribir. Esta alternativa es seleccionada en un 47.2%.

Al ver la distribución de respuestas entre el total de cada uno de los niveles se tiene que: el total de alumnos de 4º elige “no” en un 45.2%; el total de alumnos de 6º se debate entre las opciones “sí” y “no” en un 40% para cada una; y el total de los alumnos de 8º marca “no” en un 56.1%.

Al revisar las respuestas según el género, se observa que el total de las niñas opta por la opción “no” en un 47.3%. En cada uno de los niveles, las alternativas más elegidas son: 4º: 47,4%, opción “no”; 6º: 41.2%, opción “sí”; y 8º: 63.2%, opción “no”.

Los chicos, por su parte, tanto a nivel global, como dentro de cada uno de los niveles elige la opción “no” del siguiente modo: total varones: 47.1%; total varones 4º: 43.5%; total varones 6º: 47.8%; y total varones 8º: 50%. Esta tendencia evidencia que, conforme se avanza en nivel educativo, la selección de “no” como respuesta preferida tiende a crecer.

No se aprecian distribuciones significativas.

2. Me gusta mucho organizar todo lo que quiero poner al escribir.

Sexo				auto_p2			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	10	7	2	19	
		% dentro de Nivel	52,6%	36,8%	10,5%	100,0%	
	6	Recuento	9	4	4	17	
		% dentro de Nivel	52,9%	23,5%	23,5%	100,0%	
	8	Recuento	16	3	0	19	
		% dentro de Nivel	84,2%	15,8%	,0%	100,0%	
	Total	Recuento	35	14	6	55	
		% dentro de Nivel	63,6%	25,5%	10,9%	100,0%	
	M	Nivel 4	Recuento	11	7	5	23
			% dentro de Nivel	47,8%	30,4%	21,7%	100,0%
6		Recuento	12	5	6	23	
		% dentro de Nivel	52,2%	21,7%	26,1%	100,0%	
8		Recuento	14	4	4	22	
		% dentro de Nivel	63,6%	18,2%	18,2%	100,0%	
Total		Recuento	37	16	15	68	
		% dentro de Nivel	54,4%	23,5%	22,1%	100,0%	
Total		Nivel 4	Recuento	21	14	7	42
			% dentro de Nivel	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
	6	Recuento	21	9	10	40	
		% dentro de Nivel	52,5%	22,5%	25,0%	100,0%	
	8	Recuento	30	7	4	41	
		% dentro de Nivel					

	% dentro de Nivel	73,2%	17,1%	9,8%	100,0%
Total	Recuento	72	30	21	123
	% dentro de Nivel	58,5%	24,4%	17,1%	100,0%

Tabla nº 173: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 2.

Esta pregunta apunta al proceso que supone la escritura y, en concreto, a determinar si los alumnos son conscientes o no de la actividad de organización de ideas que supone tal actividad. En cada uno de los niveles y en el total de la muestra, la respuesta preferida es “sí”.

El total de la muestra elige esa alternativa en un 58.5%. Dentro de cada uno de los niveles, la selección queda determinada de este modo: total alumnos de 4º: 50%; total alumnos de 6º: 52.5%; y total alumnos de 8º: 73.2%. Esta tendencia indica que, al pasar de un nivel a otro, crece el porcentaje de selección de “sí” como alternativa preferida.

Separadas por género, las tendencias indican que el total de alumnas se decanta por la opción “sí” en un 63.6% y, dentro de cada uno de los niveles, los porcentajes de selección de la misma alternativa son: 4º: 52.6%; 6º: 52.9%; y 8º: 84.2%.

El total de chicos selecciona la misma alternativa en un 54.4%. En cada uno de los niveles, la selección del “sí” como respuesta preferida queda establecida del siguiente modo: 4º: 47.8%; 6º: 52.2%; y 8º: 63.6%. La tendencia a marcar “sí” como respuesta favorita crece a medida que se pasa de un nivel a otro.

Tampoco hay distribuciones significativas.

3. Al escribir una redacción, me es muy fácil empezar.

Sexo				auto_p3			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	16	0	3	19	
		% dentro de Nivel	84,2%	,0%	15,8%	100,0%	
	6	Recuento	10	5	2	17	
		% dentro de Nivel	58,8%	29,4%	11,8%	100,0%	
	8	Recuento	8	3	8	19	
		% dentro de Nivel	42,1%	15,8%	42,1%	100,0%	
	Total	Recuento	34	8	13	55	
		% dentro de Nivel	61,8%	14,5%	23,6%	100,0%	
	M	Nivel 4	Recuento	15	8	0	23
			% dentro de Nivel	65,2%	34,8%	,0%	100,0%
6		Recuento	11	8	4	23	
		% dentro de Nivel	47,8%	34,8%	17,4%	100,0%	
8		Recuento	11	7	4	22	
		% dentro de Nivel	50,0%	31,8%	18,2%	100,0%	
Total		Recuento	37	23	8	68	
		% dentro de Nivel	54,4%	33,8%	11,8%	100,0%	
Total		Nivel 4	Recuento	31	8	3	42
			% dentro de Nivel	73,8%	19,0%	7,1%	100,0%
	6	Recuento	21	13	6	40	
		% dentro de Nivel	52,5%	32,5%	15,0%	100,0%	
	8	Recuento	19	10	12	41	

	% dentro de Nivel	46,3%	24,4%	29,3%	100,0%
Total	Recuento	71	31	21	123
	% dentro de Nivel	57,7%	25,2%	17,1%	100,0%

Tabla nº 174: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 3.

En cada uno de los niveles y en los totales de la muestra, la respuesta más seleccionada fue “sí”. Es decir, que, dentro del proceso de escritura, comenzar es una etapa fácil según los alumnos de la muestra.

El total lo afirma en un 57.7%. Considerando cada uno de los totales por nivel se tiene que el total de alumnos de 4º marca “sí” en un 73.8%; el total de alumnos de 6º selecciona la misma alternativa en un 52.5%; y el conjunto de alumnos de 8º opta por el “sí” en un 46.3%. Esto quiere decir que, conforme se pasa de un nivel a otro, la tendencia a elegir “sí” como respuesta, disminuye.

Separadas por géneros, la selección de respuestas indica que el total de chicas prefiere la opción “sí” en un 61.8%. Dentro de cada uno de los niveles, la distribución se establece del siguiente modo: niñas de 4º: 84.2%; niñas de 6º: 58.8% y chicas de 8º: 42.1%. La tendencia es la misma respecto al total de la muestra: a medida que aumenta el nivel educativo, disminuye la propensión a marcar “sí” como respuesta favorita.

En el caso del total de varones, se tiene que la opción “sí” es seleccionada con un 54.4%. En cada uno de los niveles sucede lo siguiente: el total de niños de 4º selecciona la misma alternativa en un 65.2%, los de 6º en un 47.8%, y los de 8º en un 50%.

No hay distribuciones significativas.

4. Después de escribir una redacción encuentro fácil hacer todos los cambios que tenga que hacer.

Sexo				auto_p4			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel	4	Recuento	10	6	3	19
			% dentro de Nivel	52,6%	31,6%	15,8%	100,0%
		6	Recuento	12	3	2	17
			% dentro de Nivel	70,6%	17,6%	11,8%	100,0%
		8	Recuento	13	4	2	19
			% dentro de Nivel	68,4%	21,1%	10,5%	100,0%
	Total		Recuento	35	13	7	55
			% dentro de Nivel	63,6%	23,6%	12,7%	100,0%
M	Nivel	4	Recuento	13	6	4	23
			% dentro de Nivel	56,5%	26,1%	17,4%	100,0%
		6	Recuento	14	5	4	23
			% dentro de Nivel	60,9%	21,7%	17,4%	100,0%
		8	Recuento	10	7	5	22
			% dentro de Nivel	45,5%	31,8%	22,7%	100,0%
	Total		Recuento	37	18	13	68
			% dentro de Nivel	54,4%	26,5%	19,1%	100,0%
Total	Nivel	4	Recuento	23	12	7	42
			% dentro de Nivel	54,8%	28,6%	16,7%	100,0%
		6	Recuento	26	8	6	40
			% dentro de Nivel	65,0%	20,0%	15,0%	100,0%

8	Recuento	23	11	7	41
	% dentro de Nivel	56,1%	26,8%	17,1%	100,0%
Total	Recuento	72	31	20	123
	% dentro de Nivel	58,5%	25,2%	16,3%	100,0%

Tabla nº 175: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 4.

A través de esta pregunta se pretende saber qué actitud tienen los alumnos respecto a dos procesos importantes en la escritura: los de la revisión y de la corrección. El total de la muestra sostiene en un 58.5% que “sí” le resulta fácil hacer los cambios pertinentes. Esta misma opción se repetirá en todos los niveles.

El total de cada uno de los grupos señala que el “sí” es seleccionado de la siguiente manera: 4º: 54.8%; 6º: 65%; y 8º: 56.1%.

Las chicas, por su parte, sostienen en su mayoría que “sí” les es fácil hacer cambios en la versión final del texto (63.6%): Separadas por nivel, las opciones se distribuyen del siguiente modo: alumnas de 4º: 52.6%; alumnas de 6º: 70.6%; y alumnas de 8º: 68.4%.

Los varones, por su parte, eligen “sí” en su mayoría en un 54.4%, y, separados por niveles, la distribución de la selección de esta alternativa queda dada del siguiente modo: alumnos de 4º: 56.5%; alumnos de 6º: 60.9%; y alumnos de 8º: 45.5%. No hay distribuciones significativas desde el punto de vista estadístico.

5. Me resulta muy fácil expresar de forma escrita mis ideas en frases.

Sexo				auto_p5			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	10	5	4	19	
		% dentro de Nivel	52,6%	26,3%	21,1%	100,0%	
	6	Recuento	11	3	3	17	
		% dentro de Nivel	64,7%	17,6%	17,6%	100,0%	
	8	Recuento	12	4	3	19	
		% dentro de Nivel	63,2%	21,1%	15,8%	100,0%	
	Total	Recuento	33	12	10	55	
		% dentro de Nivel	60,0%	21,8%	18,2%	100,0%	
	M	Nivel 4	Recuento	11	7	5	23
			% dentro de Nivel	47,8%	30,4%	21,7%	100,0%
6		Recuento	14	5	4	23	
		% dentro de Nivel	60,9%	21,7%	17,4%	100,0%	
8		Recuento	11	6	5	22	
		% dentro de Nivel	50,0%	27,3%	22,7%	100,0%	
Total		Recuento	36	18	14	68	
		% dentro de Nivel	52,9%	26,5%	20,6%	100,0%	
Total		Nivel 4	Recuento	21	12	9	42
			% dentro de Nivel	50,0%	28,6%	21,4%	100,0%
	6	Recuento	25	8	7	40	
		% dentro de Nivel	62,5%	20,0%	17,5%	100,0%	
	8	Recuento	23	10	8	41	

	% dentro de Nivel	56,1%	24,4%	19,5%	100,0%
Total	Recuento	69	30	24	123
	% dentro de Nivel	56,1%	24,4%	19,5%	100,0%

Tabla nº 176: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 5.

La meta de esta pregunta es señalar si los alumnos creen o no que es fácil plasmar por escrito las ideas de un texto. En cada uno de los niveles y totales, la respuesta favorita es “sí”. El conteo total de selección de esta alternativa queda establecido del siguiente modo: total de la muestra: 56.1%; total alumnos de 4º: 50%; total alumnos de 6º: 62.5%; y total alumnos de 8º: 56.1%.

Al comparar las respuestas según el género de los participantes, se tiene que el total de niñas marca “sí” en un 60%. Dentro de los niveles, la selección de la misma alternativa está marcada por la siguiente distribución: alumnas de 4º: 52.6%; alumnas de 6º: 64.7%; y alumnas de 8º: 63.2%.

En el caso del total de chicos, el porcentaje de selección de la respuesta “sí” llega al 52.9%. En los niveles, pasa lo siguiente: chicos de 4º: 47.8%; chicos de 6º: 60.9%; y chicos de 8º: 50%. No aparecen respuestas significativas.

6. Al escribir una redacción me cuesta continuar frases o párrafos que he comenzado.

Sexo				auto_p6			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	5	10	4	19	
		% dentro de Nivel	26,3%	52,6%	21,1%	100,0%	
	6	Recuento	3	10	4	17	
		% dentro de Nivel	17,6%	58,8%	23,5%	100,0%	
	8	Recuento	2	14	3	19	
		% dentro de Nivel	10,5%	73,7%	15,8%	100,0%	
	Total	Recuento	10	34	11	55	
		% dentro de Nivel	18,2%	61,8%	20,0%	100,0%	
	M	Nivel 4	Recuento	8	13	2	23
			% dentro de Nivel	34,8%	56,5%	8,7%	100,0%
6		Recuento	8	11	3	22	
		% dentro de Nivel	36,4%	50,0%	13,6%	100,0%	
8		Recuento	4	13	5	22	
		% dentro de Nivel	18,2%	59,1%	22,7%	100,0%	
Total		Recuento	20	37	10	67	
		% dentro de Nivel	29,9%	55,2%	14,9%	100,0%	
Total		Nivel 4	Recuento	13	23	6	42
			% dentro de Nivel	31,0%	54,8%	14,3%	100,0%
	6	Recuento	11	21	7	39	
		% dentro de Nivel	28,2%	53,8%	17,9%	100,0%	

8	Recuento	6	27	8	41
	% dentro de Nivel	14,6%	65,9%	19,5%	100,0%
Total	Recuento	30	71	21	122
	% dentro de Nivel	24,6%	58,2%	17,2%	100,0%

Tabla nº 177: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 6.

En esta pregunta se pretende saber si hay problemas al momento de dar continuidad a las ideas dentro del texto, sobre todo al comienzo de la redacción. La respuesta seleccionada en cada uno de los niveles es “no”. El total de la muestra sostiene esta selección en un 58.2% y el total de cada uno de los niveles lo hace en los siguientes términos: total alumnos, 4º: 54.8%; total alumnos 6º: 53.8%; y total alumnos 8º: 65.9%.

Las chicas, en su conjunto, seleccionan “no” en un 61.8%. La distribución dentro de los niveles queda determinada de la siguiente forma: alumnas de 4º: 52.6%; alumnas de 6º: 58.8%; y alumnas de 8º: 73.7%. La tendencia marca un incremento (sobre todo en 8º) de la selección de la respuesta “no”, conforme se pasa de un nivel educativo a otro.

El total de varones opta por el “no” en un 55.2%. Dentro de los niveles, dicha opción queda marcada del siguiente modo: chicos de 4º: 56.5%; chicos de 6º: 50%; y chicos de 8º: 59.1%. Tampoco se observan distribuciones significativas desde el punto de vista estadístico.

7. Me cuesta corregir las faltas cuando escribo una redacción.

Sexo				auto_p7			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	5	9	5	19	
		% dentro de Nivel	26,3%	47,4%	26,3%	100,0%	
	6	Recuento	6	7	4	17	
		% dentro de Nivel	35,3%	41,2%	23,5%	100,0%	
	8	Recuento	5	9	5	19	
		% dentro de Nivel	26,3%	47,4%	26,3%	100,0%	
	Total	Recuento	16	25	14	55	
		% dentro de Nivel	29,1%	45,5%	25,5%	100,0%	
	M	Nivel 4	Recuento	10	13	0	23
			% dentro de Nivel	43,5%	56,5%	,0%	100,0%
6		Recuento	14	4	5	23	
		% dentro de Nivel	60,9%	17,4%	21,7%	100,0%	
8		Recuento	12	5	5	22	
		% dentro de Nivel	54,5%	22,7%	22,7%	100,0%	
Total		Recuento	36	22	10	68	
		% dentro de Nivel	52,9%	32,4%	14,7%	100,0%	
Total		Nivel 4	Recuento	15	22	5	42
			% dentro de Nivel	35,7%	52,4%	11,9%	100,0%
	6	Recuento	20	11	9	40	
		% dentro de Nivel	50,0%	27,5%	22,5%	100,0%	
	8	Recuento	17	14	10	41	
		% dentro de Nivel	50,0%	27,5%	22,5%	100,0%	

	% dentro de Nivel	41,5%	34,1%	24,4%	100,0%
Total	Recuento	52	47	24	123
	% dentro de Nivel	42,3%	38,2%	19,5%	100,0%

Tabla nº 178: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 7.

Se cuestiona aquí un punto importante dentro del proceso de escritura: el de reconocimiento de faltas y de su posterior corrección. El total de la muestra indica que “sí” le cuesta corregir las faltas en un 42.3%. En cada uno de los niveles las opciones marcadas fueron: “no” con un 52.4% (total alumnos, 4º); y “sí” con un 50% y un 41.5% por parte del total de alumnos de 6º y 8º, respectivamente.

El total de las alumnas se decanta por la opción “no” en un 45.5%. Dentro de cada uno de los niveles, también se seleccionó la misma alternativa, pero en los siguientes términos: niñas de 4º: 47.4%; niñas de 6º: 41.2%; y alumnas de 8º: 47.4%.

Los varones, por su parte, optan por la alternativa “sí” como respuesta favorita en un 52.9%. Dentro de los niveles, aparecen diferentes respuestas: los alumnos de 4º eligen “no” como respuesta favorita en un 56.5%, mientras que en 6º y en 8º, la respuesta elegida fue “sí” con un 60.9% para los primeros y con un 54.5%, para los segundos. No se aprecian distribuciones significativas.

8. Cuando se pide a la clase que escriba una redacción, yo soy uno de los mejores.

Sexo				auto_p8			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	2	10	7	19	
		% dentro de Nivel	10,5%	52,6%	36,8%	100,0%	
	6	Recuento	4	4	8	16	
		% dentro de Nivel	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%	
	8	Recuento	2	9	8	19	
		% dentro de Nivel	10,5%	47,4%	42,1%	100,0%	
	Total	Recuento	8	23	23	54	
		% dentro de Nivel	14,8%	42,6%	42,6%	100,0%	
	M	Nivel 4	Recuento	6	8	9	23
			% dentro de Nivel	26,1%	34,8%	39,1%	100,0%
6		Recuento	2	12	9	23	
		% dentro de Nivel	8,7%	52,2%	39,1%	100,0%	
8		Recuento	3	12	7	22	
		% dentro de Nivel	13,6%	54,5%	31,8%	100,0%	
Total		Recuento	11	32	25	68	
		% dentro de Nivel	16,2%	47,1%	36,8%	100,0%	
Total		Nivel 4	Recuento	8	18	16	42
			% dentro de Nivel	19,0%	42,9%	38,1%	100,0%
	6	Recuento	6	16	17	39	
		% dentro de Nivel	15,4%	41,0%	43,6%	100,0%	

8	Recuento	5	21	15	41
	% dentro de Nivel	12,2%	51,2%	36,6%	100,0%
Total	Recuento	19	55	48	122
	% dentro de Nivel	15,6%	45,1%	39,3%	100,0%

Tabla nº 179: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 8.

La imagen personal respecto al desempeño en tareas de escritura es lo que está en juego en esta pregunta. El total de la muestra sostiene que “no” se considera uno de los mejores en este tipo de actividad en un 45.1%. El total de alumnos de cada uno de los niveles elige diferentes opciones: total alumnos de 4º: “no”, con un 42.9%; total alumnos de 6º: “no sabe” con un 43.6%; y total alumnos de 8º: “no”, con un 52.1%.

El total de alumnas se debate entre la opción “no” y “no sabe” con un porcentaje idéntico: 42.6%. Al igual que el total de la muestra, dentro de cada uno de los niveles, existe una divergencia de opiniones: 52.6% para el “sí” en el caso de las alumnas de 4º; 50% para la opción “no sabe” por parte de las alumnas de 6º; y un 47.4% para el “no” en el caso de las alumnas de 8º.

Los chicos en su mayoría seleccionan “no” en un 47.1%. También hay diferencia de opiniones en cada uno de los niveles: alumnos de 4º: 39.1% para la opción “no sabe”; alumnos de 6º: 52.2% para el “no”; y alumnos de 8º: 54.5% para la opción “no”. Tampoco aparecen distribuciones significativas desde el punto de vista estadístico.

9. Cuando se pide a la clase que escriba una historia, yo soy uno de los mejores.

Sexo				auto_p9			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	5	8	6	19	
		% dentro de Nivel	26,3%	42,1%	31,6%	100,0%	
	6	Recuento	8	3	6	17	
		% dentro de Nivel	47,1%	17,6%	35,3%	100,0%	
	8	Recuento	3	9	7	19	
		% dentro de Nivel	15,8%	47,4%	36,8%	100,0%	
	Total	Recuento	16	20	19	55	
		% dentro de Nivel	29,1%	36,4%	34,5%	100,0%	
	M	Nivel 4	Recuento	9	9	4	22
			% dentro de Nivel	40,9%	40,9%	18,2%	100,0%
6		Recuento	8	9	6	23	
		% dentro de Nivel	34,8%	39,1%	26,1%	100,0%	
8		Recuento	7	10	5	22	
		% dentro de Nivel	31,8%	45,5%	22,7%	100,0%	
Total		Recuento	24	28	15	67	
		% dentro de Nivel	35,8%	41,8%	22,4%	100,0%	
Total		Nivel 4	Recuento	14	17	10	41
			% dentro de Nivel	34,1%	41,5%	24,4%	100,0%
	6	Recuento	16	12	12	40	
		% dentro de Nivel	40,0%	30,0%	30,0%	100,0%	

8	Recuento	10	19	12	41
	% dentro de Nivel	24,4%	46,3%	29,3%	100,0%
Total	Recuento	40	48	34	122
	% dentro de Nivel	32,8%	39,3%	27,9%	100,0%

Tabla nº 180: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº 9.

Similar a la pregunta anterior, a través de ésta, se pretende establecer de qué modo se ven los alumnos comparados con el resto de la clase. El total de la muestra indica que “no” creen ser uno de los mejores de la clase en tareas de redacción en un 39.3%. El total de alumnos en cada uno de los niveles difiere en sus preferencias y opta por las siguientes respuestas: total alumnos de 4º: “no” con un 41.5%; total alumnos de 6º: “sí” con un 40%; y total alumnos de 8º: “no” con un 46.3%.

Las chicas en su totalidad se decantan por la opción “no” en un 36.4%, seguida muy de cerca por la opción “no sabe” con un 34.5%. En cada uno de los niveles, hay diferencia de opciones: 42.1% para el “no” por parte de las alumnas de 4º; 47.1% para el “sí” por parte de las alumnas de 6º; y 47.4% para la opción “no” por parte de las alumnas de 8º.

En el caso de los varones, el total se decanta por la opción “no” en un 41.8%. En cada uno de los niveles, pasa lo siguiente: los alumnos de 4º se mueven entre la opción “sí” y “no” con un 40.9% para ambos casos. Los alumnos de 6º optan por el “no” en un 39.1%. Los alumnos de 8º también escogen esta misma opción, pero en un 45.5%. No hay distribuciones significativas.

10. Muchas veces me veo incapaz de escribir las redacciones que me pide el profesor.

Sexo				auto_p10			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	5	10	3	18	
		% dentro de Nivel	27,8%	55,6%	16,7%	100,0%	
	6	Recuento	2	13	2	17	
		% dentro de Nivel	11,8%	76,5%	11,8%	100,0%	
	8	Recuento	2	13	3	18	
		% dentro de Nivel	11,1%	72,2%	16,7%	100,0%	
	Total	Recuento	9	36	8	53	
		% dentro de Nivel	17,0%	67,9%	15,1%	100,0%	
M	Nivel 4	Recuento	10	10	3	23	
		% dentro de Nivel	43,5%	43,5%	13,0%	100,0%	
	6	Recuento	11	8	4	23	
		% dentro de Nivel	47,8%	34,8%	17,4%	100,0%	
	8	Recuento	8	13	1	22	
		% dentro de Nivel	36,4%	59,1%	4,5%	100,0%	
	Total	Recuento	29	31	8	68	
		% dentro de Nivel	42,6%	45,6%	11,8%	100,0%	
Total	Nivel 4	Recuento	15	20	6	41	
		% dentro de Nivel	36,6%	48,8%	14,6%	100,0%	
	6	Recuento	13	21	6	40	
		% dentro de Nivel	32,5%	52,5%	15,0%	100,0%	

8	Recuento	10	26	4	40
	% dentro de Nivel	25,0%	65,0%	10,0%	100,0%
Total	Recuento	38	67	16	121
	% dentro de Nivel	31,4%	55,4%	13,2%	100,0%

Tabla nº 181: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº10.

El total de la muestra indica que “no” se siente incapaz para redactar lo que le manda el profesor. Esta opción es elegida en un 55.4%. Al mirar cada uno de los niveles se tiene que cada uno selecciona la misma opción y que, a medida que se pasa de un grupo a otro, aumenta la posibilidad de elegir “no” como respuesta favorita.

La selección de cada uno de los niveles está dada por la siguiente distribución: total alumnos de 4º: 48.8%; total alumnos de 6º: 52.5%; y total alumnos de 8º: 65%.

Las chicas en su mayoría también eligen “no” como respuesta favorita, pero en un 67.9%. Por niveles, la selección de la misma alternativa queda establecida del siguiente modo: niñas de 4º: 55.6%; niñas de 6º: 76.5%; y niñas de 8º: 72.2%.

Los chicos, por su parte, optan mayoritariamente por el “no” en un 45.6%. En 4º, los niños se mueven entre la opción “sí” y “no” en un 43.5% para ambas opciones. Los niños de 6º eligen “sí” en un 47.8%, mientras que los chicos de 8º, se decantan por el “no” en un 59.1%. No aparecen distribuciones significativas.

11. Me gusta que me digan lo que tengo que escribir y cómo he de hacerlo.

Sexo				auto_p11			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	6	10	3	19	
		% dentro de Nivel	31,6%	52,6%	15,8%	100,0%	
	6	Recuento	5	5	7	17	
		% dentro de Nivel	29,4%	29,4%	41,2%	100,0%	
	8	Recuento	5	5	9	19	
		% dentro de Nivel	26,3%	26,3%	47,4%	100,0%	
	Total	Recuento	16	20	19	55	
		% dentro de Nivel	29,1%	36,4%	34,5%	100,0%	
	M	Nivel 4	Recuento	11	8	4	23
			% dentro de Nivel	47,8%	34,8%	17,4%	100,0%
6		Recuento	10	10	3	23	
		% dentro de Nivel	43,5%	43,5%	13,0%	100,0%	
8		Recuento	3	12	7	22	
		% dentro de Nivel	13,6%	54,5%	31,8%	100,0%	
Total		Recuento	24	30	14	68	
		% dentro de Nivel	35,3%	44,1%	20,6%	100,0%	
Total		Nivel 4	Recuento	17	18	7	42
			% dentro de Nivel	40,5%	42,9%	16,7%	100,0%
	6	Recuento	15	15	10	40	
		% dentro de Nivel	37,5%	37,5%	25,0%	100,0%	
	8	Recuento	8	17	16	41	

	% dentro de Nivel	19,5%	41,5%	39,0%	100,0%
Total	Recuento	40	50	33	123
	% dentro de Nivel	32,5%	40,7%	26,8%	100,0%

Tabla nº 182: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº11.

Aquí se pretende establecer el grado de autonomía que creen tener los alumnos cuando deben elegir sobre qué escribir y cómo hacerlo. La mayoría sostiene que “no” le gusta que le indique sobre qué escribir en un 40.7%. El total de alumnos de 4º también elige “no”, pero en un 42.9%. El total de los alumnos de 6º, en cambio prefiere tanto “sí” como “no” en un 37.5% para cada caso, mientras que el total de alumnos de 8º opta por el “no” en un 41.5%.

Las alumnas en su totalidad, optan por el “no” como respuesta favorita en un 36.4%. Dentro de cada uno de los niveles pasa lo siguiente: 52.6% para el “no” por parte de las chicas de 4º; 41.2% para “no sabe” por parte de las alumnas de 6º; y 47.4% para “no sabe” por parte de las alumnas de 8º.

Los varones en su conjunto, tienden a la opción “no” en un 40.7%. Los niños de 4º eligen la misma alternativa en un 42.9%, mientras que los de 6º se dividen entre las opciones “sí” y “no” en un 37.5% para cada caso. En cambio, los chicos de 8º eligen “no” en un 41.5%. Tampoco hay distribuciones significativas.

12. Me siento más seguro si me ayudan a escribir que haciéndolo yo solo.

Sexo				auto_p12			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	6	7	6	19	
		% dentro de Nivel	31,6%	36,8%	31,6%	100,0%	
	6	Recuento	4	10	3	17	
		% dentro de Nivel	23,5%	58,8%	17,6%	100,0%	
	8	Recuento	2	14	2	18	
		% dentro de Nivel	11,1%	77,8%	11,1%	100,0%	
	Total	Recuento	12	31	11	54	
		% dentro de Nivel	22,2%	57,4%	20,4%	100,0%	
	M	Nivel 4	Recuento	10	11	2	23
			% dentro de Nivel	43,5%	47,8%	8,7%	100,0%
6		Recuento	7	11	5	23	
		% dentro de Nivel	30,4%	47,8%	21,7%	100,0%	
8		Recuento	4	16	2	22	
		% dentro de Nivel	18,2%	72,7%	9,1%	100,0%	
Total		Recuento	21	38	9	68	
		% dentro de Nivel	30,9%	55,9%	13,2%	100,0%	
Total		Nivel 4	Recuento	16	18	8	42
			% dentro de Nivel	38,1%	42,9%	19,0%	100,0%
	6	Recuento	11	21	8	40	
		% dentro de Nivel	27,5%	52,5%	20,0%	100,0%	
	8	Recuento	6	30	4	40	

	% dentro de Nivel	15,0%	75,0%	10,0%	100,0%
Total	Recuento	33	69	20	122
	% dentro de Nivel	27,0%	56,6%	16,4%	100,0%

Tabla nº 183: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº12.

El total de la muestra sostiene en un 56.6% que “no” se siente más seguro si recibe ayuda al escribir que haciéndolo solo. Igual respuesta se da en cada uno de los niveles: 42.9% por el total de alumnos de 4º; 52.5% por el total de alumnos de 6º; y 75% por el total de alumnos de 8º. La tendencia, por lo tanto señala que, a medida que aumenta el nivel educativo, la tendencia a escoger “no” como respuesta preferida, crece.

El total de las chicas marca “no” en un 57.4%. La misma alternativa se escoge en cada uno de los niveles: 36.8% por parte de las niñas de 4; 58.8% por parte de las niñas de 6º; y 77.8% por parte de las alumnas de 8º. La tendencia a marcar “no” también crece a medida que se pasa de un ciclo a otro.

El total de los chicos también opta por el “no” y lo mismo sucede en cada uno de los niveles. La distribución queda enmarcada por los siguientes porcentajes de selección: total de alumnos: 55.95; alumnos de 4º y 6º 47.8% en cada uno de los casos; y alumnos de 8º 72.7%. No aparecen distribuciones significativas.

13. Antes de escribir una redacción tengo la impresión de que no lo voy a hacer bien.

Sexo				auto_p13			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	9	6	4	19	
		% dentro de Nivel	47,4%	31,6%	21,1%	100,0%	
	6	Recuento	5	9	3	17	
		% dentro de Nivel	29,4%	52,9%	17,6%	100,0%	
	8	Recuento	0	1	0	1	
		% dentro de Nivel	,0%	100,0%	,0%	100,0%	
	Total	Recuento	14	16	7	37	
		% dentro de Nivel	37,8%	43,2%	18,9%	100,0%	
	M	Nivel 4	Recuento	12	9	2	23
			% dentro de Nivel	52,2%	39,1%	8,7%	100,0%
6		Recuento	13	7	3	23	
		% dentro de Nivel	56,5%	30,4%	13,0%	100,0%	
Total		Recuento	25	16	5	46	
		% dentro de Nivel	54,3%	34,8%	10,9%	100,0%	
Total	Nivel 4	Recuento	21	15	6	42	
		% dentro de Nivel	50,0%	35,7%	14,3%	100,0%	
	6	Recuento	18	16	6	40	
		% dentro de Nivel	45,0%	40,0%	15,0%	100,0%	
	8	Recuento	0	1	0	1	
		% dentro de Nivel	,0%	100,0%	,0%	100,0%	

Total	Recuento	39	32	12	83
	% dentro de Nivel	47,0%	38,6%	14,5%	100,0%

Tabla nº 184: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº13.

El conjunto de la muestra cree en un 47% que “sí”, es decir, que no lo hará bien antes de comenzar a redactar. El total de alumnos de 4º y 6º también elige “sí”: los primeros en un 50% y los segundos en un 45%. En cambio, el total de alumnos de 8º opta en un 100% por la opción “no”.

Las mujeres de la muestra optan en su mayoría por la opción “no” en un 43.2%. Las niñas de 4º eligen el “sí” en un 47.4%, mientras que las de 6º y 8º se decantan por el “no” en un 52.9%, las primeras y en un 100%, las segundas.

Los varones, por su parte, optan por el “sí” como respuesta preferida en un 54.3%. Por niveles, tanto los chicos de 4º como los de 6º optan por el “sí” en un 52.2% y un 56.5% para los segundos.

14. Me siento bien enseñando mis redacciones a los compañeros.

Sexo				auto_p14			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento	6	7	6	19	
		% dentro de Nivel	31,6%	36,8%	31,6%	100,0%	
	6	Recuento	9	4	4	17	
		% dentro de Nivel	52,9%	23,5%	23,5%	100,0%	
	8	Recuento	9	4	6	19	
		% dentro de Nivel	47,4%	21,1%	31,6%	100,0%	
	Total		Recuento	24	15	16	55

			% dentro de Nivel	43,6%	27,3%	29,1%	100,0%
M	Nivel	4	Recuento	13	5	5	23
			% dentro de Nivel	56,5%	21,7%	21,7%	100,0%
	6	Recuento	11	4	8	23	
			% dentro de Nivel	47,8%	17,4%	34,8%	100,0%
	8	Recuento	4	15	3	22	
			% dentro de Nivel	18,2%	68,2%	13,6%	100,0%
	Total	Recuento	28	24	16	68	
		% dentro de Nivel	41,2%	35,3%	23,5%	100,0%	
Total	Nivel	4	Recuento	19	12	11	42
			% dentro de Nivel	45,2%	28,6%	26,2%	100,0%
	6	Recuento	20	8	12	40	
			% dentro de Nivel	50,0%	20,0%	30,0%	100,0%
	8	Recuento	13	19	9	41	
			% dentro de Nivel	31,7%	46,3%	22,0%	100,0%
	Total	Recuento	52	39	32	123	
		% dentro de Nivel	42,3%	31,7%	26,0%	100,0%	

Tabla nº 185: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº14.

En la etapa de compartir lo que se ha escrito, el 42.3% de la muestra señala que “sí” les gusta enseñar las redacciones al resto de la clase. El total de alumnos de 4º y de 6º eligen “sí” como respuesta favorita en un 45.2% los primeros y en un 50%, los segundos. En cambio, el total de alumnos de 8º opta por la alternativa “no” en un 46.3%.

La mayoría de las alumnas escoge “sí” en un 43.6%. Separadas por nivel, la distribución de las alternativas queda establecida del siguiente modo:

alumnas de 4º: 36.8% para la opción “no”; y alumnas de 6º y 8º: opción “sí” con un 52.9% y un 47.4%, respectivamente.

La mayoría de alumnos elige “sí” en un 41.2%. En 4º y en 6º los alumnos también optan por esta misma alternativa en un 56.5% y en un 47.8%, respectivamente. En cambio, los alumnos de 8º se decantan por la respuesta “no” en un 68.2%.

Hay una distribución significativa en las respuestas de los chicos, con un sig. del .002.

15. Me gusta mostrar mis redacciones al maestro/a.

Sexo				auto_p15			Total
				SI	NO	NOSABE	
F	Nivel 4	Recuento		10	4	5	19
		% dentro de Nivel		52,6%	21,1%	26,3%	100,0%
	6	Recuento		11	5	1	17
		% dentro de Nivel		64,7%	29,4%	5,9%	100,0%
	8	Recuento		10	2	7	19
		% dentro de Nivel		52,6%	10,5%	36,8%	100,0%
	Total	Recuento		31	11	13	55
		% dentro de Nivel		56,4%	20,0%	23,6%	100,0%
	Nivel 4	Recuento		14	4	5	23
		% dentro de Nivel		60,9%	17,4%	21,7%	100,0%
M	6	Recuento		11	3	9	23
		% dentro de Nivel		47,8%	13,0%	39,1%	100,0%
	8	Recuento		6	6	10	22
		% dentro de Nivel		27,3%	27,3%	45,5%	100,0%
	Total	Recuento		31	13	24	68
		% dentro de Nivel		45,6%	19,1%	35,3%	100,0%
	Nivel 4	Recuento		24	8	10	42
		% dentro de Nivel		57,1%	19,0%	23,8%	100,0%
	6	Recuento		22	8	10	40
		% dentro de Nivel		55,0%	20,0%	25,0%	100,0%
	8	Recuento		16	8	17	41
		% dentro de Nivel					

	% dentro de Nivel	39,0%	19,5%	41,5%	100,0%
Total	Recuento	62	24	37	123
	% dentro de Nivel	50,4%	19,5%	30,1%	100,0%

Tabla nº 186: Distribución de respuestas por sexo, autosuficiencia hacia la escritura, pregunta nº15.

La mayoría de alumnos sostiene que “sí” le gusta enseñar sus redacciones al docente en un 50.4%. El total de alumnos de 4º y de 6º eligen “sí” en un 57.1% y en un 55%, para cada caso. En cambio, el total de alumnos de 8º se decanta por la opción “no sabe” en un 41.5%.

El total de las chicas responde “sí” en un 56.4% y la misma opción se elige en cada uno de los niveles en los siguientes términos: total alumnas de 4º: 52.6%; total alumnas de 6º: 64.7%; y total alumnas de 8º 52.6%.

El total de varones, por su parte, también elige la opción “sí” como respuesta favorita en un 45.6%. Sin embargo, hay diferencia de respuestas en cada uno de los niveles: alumnos de 4º y 6º: opción “sí” con un 60.9% y un 47.8%, respectivamente. En cambio, los alumnos de 8º optan por la alternativa “no sabe” en un 45.5%. No hay respuestas significativas desde el punto de vista estadístico.

3.4.3. Análisis de la acción de alumnos y docentes.

Se presenta a continuación el análisis de la acción de los alumnos y los docentes. Para el primer caso, la acción se vincula tanto con el proceso como con el producto de la actividad de composición escrita diseñada para esta investigación.

A través del análisis de la actividad de composición escrita se pretende señalar cuál fue el comportamiento de los alumnos respecto al proceso de producción del texto escrito. En concreto, lo que interesa es saber qué pasó con los apartados de “planificación” y de borrador” dentro de cada uno de los niveles y separados además, según el género de los participantes.

Además de la producción, importa el análisis del producto. En este sentido, se parte con un análisis general del número de palabras, párrafos y líneas que se emplean en su creación y se los analiza en función de los apartados que constituyen al texto solicitado: la carta. Es decir, que se analiza los totales de líneas, párrafos y palabras que aparecen en la cabecera, el cuerpo y la despedida de la carta.

Así también, respecto a la producción del texto importa conocer las puntuaciones asignadas para cada una de las cartas. En este caso, se analiza la asignación del puntaje total (n: 20) y la división del mismo en los cuatro parámetros de evaluación: i) contenido e ideas; ii) estructura y organización; iii) estilo; y iv) corrección formal. Además de ello, se considera el porcentaje de acuerdo entre los cuatro jueces que corrigieron los textos.

Finalmente, respecto a la acción docente se analiza la cantidad y la distribución de las preguntas que los maestros formularon durante el desarrollo de la clase en que se llevó a cabo la actividad de composición escrita. En este caso, se da cuenta de los niveles de acuerdo entre los tres jueces que clasificaron las preguntas, y, posteriormente, se establece una comparación entre los tres docentes considerando la aplicación de cada una de las preguntas que formularon en cada una de sus clases.

3.4.3.1. Proceso de la escritura: uso de los apartados de borrador y planificación.

Para establecer lo que ha sucedido con la muestra respecto al proceso de producción del texto diseñado para esta investigación, y, al igual que los análisis efectuados para las respuestas de los estudiantes en los dos primeros apartados del cuestionario sobre conocimientos metacognitivos, se presenta a continuación una revisión de los datos concernientes al uso de los apartados de “borrador” y “planificación”.

Con el fin de establecer las comparativas de los datos considerando el nivel y el género de los participantes, se recurre nuevamente a las tablas de

contingencia y al valor de la significatividad de la distribución de los datos a partir de la aplicación de la prueba del Chi cuadrado de Pearson.

De este modo, se analiza el porcentaje de alumnos que recurre o no a los apartados de “planificación” y “borrador”, al mismo tiempo que se indica si esa distribución de porcentajes es significativa o no desde el punto de vista estadístico.

Se presenta a continuación las tablas con los porcentajes separadas en primer lugar por la comparación entre los niveles educativos, y, luego, divididas según el género de los alumnos.

a) Comparación de la aplicación de los procesos de “planificación” y “borrador” considerando el nivel educativo de los participantes.

Planificación.

Nivel				Planificación		Total
				NO	SI	
4	Sexo	F	Recuento	1	19	20
			% dentro de Sexo	5,0%	95,0%	100,0%
		M	Recuento	1	22	23
			% dentro de Sexo	4,3%	95,7%	100,0%
	Total		Recuento	2	41	43
			% dentro de Sexo	4,7%	95,3%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	0	17	17
			% dentro de Sexo	,0%	100,0%	100,0%
		M	Recuento	3	20	23
			% dentro de Sexo	13,0%	87,0%	100,0%
	Total		Recuento	3	37	40
			% dentro de Sexo	7,5%	92,5%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	10	9	19
			% dentro de Sexo	52,6%	47,4%	100,0%
		M	Recuento	11	11	22
			% dentro de Sexo	50,0%	50,0%	100,0%
	Total		Recuento	21	20	41
			% dentro de Sexo	51,2%	48,8%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	11	45	56

		% dentro de Sexo	19,6%	80,4%	100,0%
M	Recuento		15	53	68
	% dentro de Sexo		22,1%	77,9%	100,0%
Total	Recuento		26	98	124
	% dentro de Sexo		21,0%	79,0%	100,0%

Tabla nº 187: Distribución de usos de la planificación. Comparación por niveles.

El total de la muestra sí realiza la planificación en un 79%. De este porcentaje, el 80.4% corresponde a las chicas y el 77.9% a los chicos.

Al mirar cada uno de los niveles, se tiene que en 4º, el 95.3% del grupo pasa por este proceso. De este porcentaje, el 95% corresponde a las niñas, y el 95.7% a los niños. En el caso del total de alumnos de 6º, se tiene que el 92.5% sí planifica. Las niñas de este nivel lo hacen en un 100% y los niños, en un 87%.

En el caso de los alumnos de 8º, el grupo completo no pasa por este proceso (51.2%). Las alumnas planifican el texto en un 52.6%, mientras que los chicos se mueven entre la opción de hacerlo o no, en un 50% para cada caso.

No aparecen distribuciones significativas desde el punto de vista estadístico.

Borrador.

Nivel				Borrador		Total
				NO	SI	
4	Sexo	F	Recuento		20	20
			% dentro de Sexo		100,0%	100,0%
		M	Recuento		23	23
			% dentro de Sexo		100,0%	100,0%
	Total		Recuento		43	43
			% dentro de Sexo		100,0%	100,0%
6	Sexo	F	Recuento	9	8	17
			% dentro de Sexo	52,9%	47,1%	100,0%
		M	Recuento	8	15	23
			% dentro de Sexo	34,8%	65,2%	100,0%
	Total		Recuento	17	23	40
			% dentro de Sexo	42,5%	57,5%	100,0%
8	Sexo	F	Recuento	3	16	19
			% dentro de Sexo	15,8%	84,2%	100,0%
		M	Recuento	4	18	22
			% dentro de Sexo	18,2%	81,8%	100,0%
	Total		Recuento	7	34	41
			% dentro de Sexo	17,1%	82,9%	100,0%
Total	Sexo	F	Recuento	12	44	56
			% dentro de Sexo	21,4%	78,6%	100,0%
		M	Recuento	12	56	68
			% dentro de Sexo	17,6%	82,4%	100,0%
	Total		Recuento	24	100	124
			% dentro de Sexo	19,4%	80,6%	100,0%

Tabla nº 188: Distribución de usos del borrador. Comparación por niveles.

Respecto al borrador, el 80.6% de la muestra lo realiza. De ese porcentaje, el 78.6% corresponde a las chicas y el 82.4% a los chicos.

Dentro de cada uno de los niveles, en 4º, el 100% de los alumnos hace el borrador. Este hecho se explica por el énfasis que la profesora da a esta etapa y determina el hecho de que una parte importante de los alumnos de este nivel no alcance a terminar el texto en su versión definitiva.

En 6º, el 57.5% del grupo sí realiza el borrador. Sin embargo, hay diferencias entre chicos y chicas: las niñas no lo realizan (52.9%) y los niños sí (65.2%). Finalmente, en 8º, todos los alumnos pasan por el proceso del borrador en los siguientes términos: total de alumnos: 82.9%; chicas: 84.2% y chicos: 81.8%. Tampoco se observan diferencias significativas.

b) Comparación de la aplicación de los procesos de “planificación” y “borrador” considerando el género de los participantes.

Planificación.

Sexo				Planificación		Total
				NO	SI	
F	Nivel 4	Recuento		1	19	20
		% dentro de Nivel		5,0%	95,0%	100,0%
	6	Recuento		0	17	17
		% dentro de Nivel		,0%	100,0%	100,0%
	8	Recuento		10	9	19
		% dentro de Nivel		52,6%	47,4%	100,0%
	Total	Recuento		11	45	56
		% dentro de Nivel		19,6%	80,4%	100,0%
M	Nivel 4	Recuento		1	22	23
		% dentro de Nivel		4,3%	95,7%	100,0%
	6	Recuento		3	20	23
		% dentro de Nivel		13,0%	87,0%	100,0%
	8	Recuento		11	11	22
		% dentro de Nivel		50,0%	50,0%	100,0%
	Total	Recuento		15	53	68
		% dentro de Nivel		22,1%	77,9%	100,0%
Total	Nivel 4	Recuento		2	41	43
		% dentro de Nivel		4,7%	95,3%	100,0%
	6	Recuento		3	37	40
		% dentro de Nivel		7,5%	92,5%	100,0%
	8	Recuento		21	20	41
		% dentro de Nivel		51,2%	48,8%	100,0%
	Total	Recuento		26	98	124
		% dentro de Nivel		21,0%	79,0%	100,0%

Tabla nº 189: Distribución de usos de la planificación. Comparación por género.

Al comparar por género los porcentajes de realización del proceso de planificación del texto que debía ser producido en clase, se puede observar que el total de la muestra sí realiza este paso antes de llegar a la versión definitiva del texto. La distribución de porcentajes de realización de esta actividad queda dada del siguiente modo: total de alumnos: 79%; total alumnos de 4º: 95.3%; y total alumnos de 6º: 92.5%.

Sin embargo, el total de alumnos de 8º no realiza la planificación (51.2%). Al mirar los resultados por género, se tiene que el total de alumnas lleva a cabo la planificación en un 80.4%. Separadas por nivel, los porcentajes indican que tanto las alumnas de 4º como las de 6º sí realizan este procedimiento: 95% y 100%, respectivamente. En cambio, las chicas de 8º no pasan por esta fase en su mayoría: 52.6%.

El total de chicos, por su parte realiza la planificación en un 77.9%. Al separar los resultados por nivel, se observa que, tanto los chicos de 4º como los de 6º sí planifican el texto antes de llegar a su versión definitiva y lo hacen en un 95.7% en el caso de los primeros y en un 87% para los segundos. No obstante, en el caso de 8º hay un quiebre de la tendencia, ya que el total de varones realiza y no realiza la planificación en un 50%.

Para esta presentación de porcentajes, sí se observan distribuciones significativas. Aparece una sig. del .000 para la distribución de resultados tanto en los totales, así como considerando las chicas y los chicos por separado.

Borrador.

Sexo				Borrador		Total
				NO	SI	
F	Nivel 4	Recuento	0	20	20	
		% dentro de Nivel	,0%	100,0%	100,0%	
	6	Recuento	9	8	17	
		% dentro de Nivel	52,9%	47,1%	100,0%	
	8	Recuento	3	16	19	
		% dentro de Nivel	15,8%	84,2%	100,0%	
	Total		12	44	56	

			% dentro de Nivel	21,4%	78,6%	100,0%
M	Nivel	4	Recuento	0	23	23
			% dentro de Nivel	,0%	100,0%	100,0%
		6	Recuento	8	15	23
			% dentro de Nivel	34,8%	65,2%	100,0%
		8	Recuento	4	18	22
			% dentro de Nivel	18,2%	81,8%	100,0%
		Total	Recuento	12	56	68
			% dentro de Nivel	17,6%	82,4%	100,0%
Total	Nivel	4	Recuento	0	43	43
			% dentro de Nivel	,0%	100,0%	100,0%
		6	Recuento	17	23	40
			% dentro de Nivel	42,5%	57,5%	100,0%
		8	Recuento	7	34	41
			% dentro de Nivel	17,1%	82,9%	100,0%
		Total	Recuento	24	100	124
			% dentro de Nivel	19,4%	80,6%	100,0%

Tabla nº 190: Distribución de usos del borrador. Comparación por género.

El 80.6% de la muestra sí recurre al borrador antes de llegar a la versión definitiva del texto. Dentro de este porcentaje, en cada uno de los niveles sí se desarrolla el borrador y los porcentajes de actividad están dados por las siguientes cifras: 100% por parte del total de alumnos de 4º; 57.5% por parte del total de alumnos de 6º; y 82.9% por parte del total de alumnos de 8º.

Las chicas en su conjunto realizan el borrador en un 78.6%. Dentro de cada uno de los niveles, la distribución está dada del siguiente modo: niñas de 4º y de 8º: sí realizan el borrador en un 100% las primeras y en un 84.2%, las segundas. En cambio, las chicas de 6º no hacen el borrador en un 52.9%.

Los chicos por su parte, realizan el borrador en cada uno de los niveles. La distribución de porcentajes de trabajo queda determinada del siguiente modo: total de chicos: 82.4%; chicos de 4º: 100%; chicos de 6º: 65.2% y chicos de 8º: 81.2%.

Se aprecian dos distribuciones significativas, ambas con una significatividad del .000. Estas distribuciones aparecen en los porcentajes de trabajo del borrador por parte de las chicas y del total de la muestra.

3.4.3.2. Producción del texto: análisis y comparación del total de palabras, párrafos y líneas.

A través de este apartado se pretende llevar a cabo un primer acercamiento hacia la producción del texto demandado a los alumnos para el desarrollo de esta investigación. Las características del mismo tenían que ver con la conformación de una carta, no superior a las veinticinco líneas en las que se le explicase a un amigo que se había fracturado una pierna qué le pasaría y por qué no debía preocuparse.

Este primer contacto con la versión final del texto dará cuenta de dos aspectos: i) la cantidad total de líneas, párrafos y palabras de cada una de las cartas; y ii) la separación y comparación de esos mismos datos según los diferentes apartados de la carta, a saber: cabecera, cuerpo y despedida.

En esta oportunidad, se recurre a las siguientes pruebas estadísticas para el análisis y comparación de los datos: Prueba T de Student que se aplica con el fin de comparar dos medias. Determina la probabilidad de que dos muestras procedan de dos poblaciones subyacentes con igual media. En otras palabras, la prueba T de Student compara dos variables con el fin de valorar si existen diferencias significativas entre dos grupos de datos.

Se aplica la prueba T de Student dado que al comparar los datos por género de los participantes, aparecen dos medias (chicos y chicas) y tres, cuando lo que se comparan son los niveles educativos (4º, 6º y 8º).

La segunda prueba que se utiliza es la de Anova. Su aplicación se justifica porque permite comparar tres o más medias. Se denomina anova de un factor a la prueba que compara tres medias. Sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. Se trata de una generalización de la

prueba T para dos muestras independientes al caso de diseños con más de dos muestras.

Finalmente, se recurre a la prueba *post-hoc* que permite comparar las medias de dos en dos para establecer cuáles son las que difieren entre sí. Se aplica para factores inter sujetos.

Siguiendo con las comparaciones hechas hasta el momento, se presentan a continuación los datos separados por niveles y por género de cada uno de los participantes en esta investigación.

a) Total de palabras, párrafos y líneas: comparación considerando el nivel educativo de los participantes.

4º.

Sexo		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Nº PALABRAS	F	20	63,00	44,322	9,911
	M	23	61,57	38,546	8,037
Nº PÁRRAFOS	F	20	3,35	2,390	,534
	M	23	3,65	2,166	,452
Nº LÍNEAS	F	20	10,15	6,706	1,500
	M	23	10,78	6,438	1,342

Tabla nº 191: Media en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta, nivel 4º.

6º.

Sexo		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Nº PALABRAS	F	17	138,59	36,731	8,908
	M	23	114,22	34,836	7,264
Nº PÁRRAFOS	F	17	6,35	2,714	,658
	M	23	4,35	2,773	,578
Nº LÍNEAS	F	17	24,88	4,136	1,003
	M	23	19,96	6,738	1,405

Tabla nº 192: Media en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta, nivel 6º.

8º.

Sexo		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Nº PALABRAS	F	19	183,11	40,604	9,315
	M	22	162,68	41,417	8,830
Nº PÁRRAFOS	F	19	3,53	2,270	,521
	M	22	4,86	3,846	,820
Nº LÍNEAS	F	19	22,63	4,139	,950
	M	22	21,27	5,175	1,103

Tabla nº 193: Media en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta, nivel 8º.

Distribución general de la muestra.

Sexo		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Nº PALABRAS	F	56	126,70	65,030	8,690
	M	68	112,09	56,056	6,798
Nº PÁRRAFOS	F	56	4,32	2,764	,369
	M	68	4,28	2,992	,363
Nº LÍNEAS	F	56	18,86	8,357	1,117
	M	68	17,28	7,688	,932

Tabla nº 194: Media en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta, todos los niveles.

Comenzando por la comparación de las medias del total de la muestra, es posible señalar que las diferencias más importantes aparecen en el número de palabras y en el número de líneas producidas por chicas y chicos. En el primer caso, las chicas tienen una media de producción de palabras de 126.70 frente 112.09 de los chicos.

Respecto al número de líneas, la diferencia de medias vuelve a ser en favor de las chicas: 18.86 frente a 17.28 de los chicos.

Al establecer la comparativa entre los distintos niveles, se puede señalar que en 4º las diferencias más importantes se observan solo en el número de palabras: una media de 63 para las niñas y de 61.57 para los niños. En 6º, las

diferencias entre las medias se aprecian en las tres variables, siempre a favor de las chicas: número de palabras: 138.59 frente a 114.22 de los chicos; número de párrafos: 6.35 de las niñas frente a 4.35 de los niños; y número de líneas: 24.88 de ellas frente a una media de 19.96 de ellos.

Para determinar la significatividad de estas medias, se aplican las pruebas de anova de un factor y la prueba *post hoc*.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Nº PALABRAS	Inter-grupos	255606,163	2	127803,081	79,682	,000
	Intra-grupos	194074,571	121	1603,922		
	Total	449680,734	123			
Nº PÁRRAFOS	Inter-grupos	59,255	2	29,627	3,732	,027
	Intra-grupos	960,705	121	7,940		
	Total	1019,960	123			
Nº LÍNEAS	Inter-grupos	3706,738	2	1853,369	53,776	,000
	Intra-grupos	4170,254	121	34,465		
	Total	7876,992	123			

Tabla nº 195: Anova. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por niveles.

Variable dependiente	(I) Nivel	(J) Nivel	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Nº PALABRAS	4	6	-62,342 [*]	8,798	,000	-83,70	-40,98
		8	-109,914 [*]	8,742	,000	-131,14	-88,69
	6	4	62,342 [*]	8,798	,000	40,98	83,70
		8	-47,571 [*]	8,900	,000	-69,18	-25,96
	8	4	109,914 [*]	8,742	,000	88,69	131,14
		6	47,571 [*]	8,900	,000	25,96	69,18
Nº PÁRRAFOS	4	6	-1,688 [*]	,619	,022	-3,19	-,19
		8	-,732	,615	,708	-2,23	,76
	6	4	1,688 [*]	,619	,022	,19	3,19
		8	,956	,626	,388	-,56	2,48
	8	4	,732	,615	,708	-,76	2,23
		6	-,956	,626	,388	-2,48	,56
Nº LÍNEAS	4	6	-11,562 [*]	1,290	,000	-14,69	-8,43

	8	-11,414 [*]	1,281	,000	-14,53	-8,30
6	4	11,562 [*]	1,290	,000	8,43	14,69
	8	,148	1,305	1,000	-3,02	3,31
8	4	11,414 [*]	1,281	,000	8,30	14,53
	6	-,148	1,305	1,000	-3,31	3,02

Tabla 196: Prueba *post hoc*. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por niveles.

Al aplicar ambas pruebas y comparar las medias de cada uno de los tres niveles es posible observar que aparecen diferencias significativas. La prueba anova estable que la comparación de medias es significativa (sig. igual a .000) al comparar los grupos respecto al número de palabras y del número de líneas.

La prueba *post hoc* también revela que las diferencias entre las medias son significativas respecto al número de palabras y del número de líneas. Lo importante es que esta prueba distingue entre qué niveles educativos ha habido esa diferencia significativa.

En el caso del número de palabras (sig. igual a .000), la comparación entre medias es significativa cuando se comparan todos los niveles entre sí: 4º con 6º y 4º con 8º; 6º con 4º y 6º con 8º; y 8º con 4º y 8º con 6º. Sin embargo, no sucede lo mismo en la producción del número de líneas. En este caso la comparación entre las medias solo es significativa entre estos niveles: 4º con 6º y 4º con 8º; 6º con 4º y 8º con 4º.

b) Total de líneas, párrafos y palabras: comparación considerando el género de los participantes.

Género Femenino.

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Nº PALABRAS	4	20	63,00	44,322	9,911	42,26	83,74	0	147
	6	17	138,59	36,731	8,908	119,70	157,47	76	224
	8	19	183,11	40,604	9,315	163,53	202,68	136	284
	Total	56	126,70	65,030	8,690	109,28	144,11	0	284
Nº PÁRRAFOS	4	20	3,35	2,390	,534	2,23	4,47	0	7
	6	17	6,35	2,714	,658	4,96	7,75	1	10
	8	19	3,53	2,270	,521	2,43	4,62	1	9
	Total	56	4,32	2,764	,369	3,58	5,06	0	10
Nº LÍNEAS	4	20	10,15	6,706	1,500	7,01	13,29	0	22
	6	17	24,88	4,136	1,003	22,76	27,01	19	33
	8	19	22,63	4,139	,950	20,64	24,63	14	27
	Total	56	18,86	8,357	1,117	16,62	21,10	0	33

Tabla nº 197: Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por género (chicas).

La distribución de las medias evidencia que el número de elementos producidos se incrementa conforme se pasa de un nivel a otro solo respecto al número de palabras. En este caso la media total es de 126.70 palabras. Por niveles es: niñas de 4º: 63; niñas de 6º: 138.59; y chicas de 8º: 183.11.

Para determinar la significatividad del contraste de las medias se aplican las pruebas de anova y *post hoc*, tal como se hizo respecto a la comparación entre los niveles.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Nº PALABRAS	Inter-grupos	144005,932	2	72002,966	43,079	,000
	Intra-grupos	88585,907	53	1671,432		
	Total	232591,839	55			
Nº PÁRRAFOS	Inter-grupos	101,045	2	50,523	8,390	,001
	Intra-grupos	319,169	53	6,022		
	Total	420,214	55			
Nº LÍNEAS	Inter-grupos	2404,121	2	1202,061	44,343	,000
	Intra-grupos	1436,736	53	27,108		
	Total	3840,857	55			

Tabla nº 198: Anova. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por género (chicas).

Variable dependiente	(I) Nivel	(J) Nivel	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Nº PALABRAS	4	6	-75,588 [*]	13,487	,000	-108,93	-42,24
		8	-120,105 [*]	13,097	,000	-152,49	-87,72
	6	4	75,588 [*]	13,487	,000	42,24	108,93
		8	-44,517 [*]	13,649	,006	-78,26	-10,77
	8	4	120,105 [*]	13,097	,000	87,72	152,49
		6	44,517 [*]	13,649	,006	10,77	78,26
Nº PÁRRAFOS	4	6	-3,003 [*]	,810	,001	-5,00	-1,00
		8	-,176	,786	1,000	-2,12	1,77
	6	4	3,003 [*]	,810	,001	1,00	5,00
		8	2,827 [*]	,819	,003	,80	4,85
	8	4	,176	,786	1,000	-1,77	2,12
		6	-2,827 [*]	,819	,003	-4,85	-,80
Nº LÍNEAS	4	6	-14,732 [*]	1,718	,000	-18,98	-10,49
		8	-12,482 [*]	1,668	,000	-16,61	-8,36
	6	4	14,732 [*]	1,718	,000	10,49	18,98
		8	2,251	1,738	,603	-2,05	6,55
	8	4	12,482 [*]	1,668	,000	8,36	16,61
		6	-2,251	1,738	,603	-6,55	2,05

Tabla 199: Prueba *post hoc*. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por género (chicas).

A partir de la aplicación de las pruebas es posible señalar que, respecto a la prueba anova, se observan diferencias significativas (sig. del .000, .001 y .000, respectivamente) al comparar las medias de producción de las chicas respecto al número de palabras, párrafos y líneas.

La prueba *post hoc* indica que existen también diferencias significativas en número de palabras, párrafos y líneas, pero en los siguientes términos: i) número de palabras: sig. del .000 entre las alumnas de 4º y las alumnas de 6º; entre las alumnas de 4º y las alumnas de 8º; entre las alumnas de 6º y las de 4º; y entre las alumnas de 8º y las de 4º; ii) número de párrafos: sig. del .001 entre las alumnas de 4º y 6º; sig. del .001 entre las alumnas de 6º y las de 4º y del .003, entre las de 6º y 8º; y sig. del .003 entre las alumnas de 8º y las de 6º; y iii) número de líneas: sig. del .000 entre las alumnas de 4º y 6º y las de 4º con 8º; entre las alumnas de 6º respecto a las de 4º; y de las alumnas de 8º respecto a las de 4º.

Género masculino.

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Nº PALABRAS	4	23	61,57	38,546	8,037	44,90	78,23	0	122
	6	23	114,22	34,836	7,264	99,15	129,28	23	165
	8	22	162,68	41,417	8,830	144,32	181,05	88	245
	Total	68	112,09	56,056	6,798	98,52	125,66	0	245
Nº PÁRRAFOS	4	23	3,65	2,166	,452	2,72	4,59	0	6
	6	23	4,35	2,773	,578	3,15	5,55	1	11
	8	22	4,86	3,846	,820	3,16	6,57	2	21
	Total	68	4,28	2,992	,363	3,56	5,00	0	21
Nº LÍNEAS	4	23	10,78	6,438	1,342	8,00	13,57	0	20
	6	23	19,96	6,738	1,405	17,04	22,87	6	32
	8	22	21,27	5,175	1,103	18,98	23,57	9	29
	Total	68	17,28	7,688	,932	15,42	19,14	0	32

Tabla nº 200: Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por género (chicos).

Al considerar los niveles de producción en cada uno de los factores analizados (número de palabras, párrafos y líneas), se tiene que las medias totales de los chicos son: 112.09 en número de palabras; 4.28 en número de párrafos; y 17.28 en número de líneas. Además, es interesante observar que, al comparar entre los niveles, hay un aumento progresivo de cada uno de los elementos analizados conforme se pasa de un nivel a otro.

Para corroborar la significatividad al comparar las distintas medias, se recurre nuevamente a la aplicación de las pruebas anovas y *post hoc*.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Nº PALABRAS	Inter-grupos	115127,133	2	57563,566	39,217	,000
	Intra-grupos	95408,338	65	1467,821		
	Total	210535,471	67			
Nº PÁRRAFOS	Inter-grupos	16,665	2	8,333	,929	,400
	Intra-grupos	583,026	65	8,970		
	Total	599,691	67			
Nº LÍNEAS	Inter-grupos	1486,458	2	743,229	19,533	,000
	Intra-grupos	2473,233	65	38,050		
	Total	3959,691	67			

Tabla nº201: Anova. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por género (chicos).

Variable dependiente	(I) Nivel	(J) Nivel	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Nº PALABRAS	4	6	-52,652*	11,298	,000	-80,42	-24,89
		8	-101,117*	11,425	,000	-129,19	-73,04
	6	4	52,652*	11,298	,000	24,89	80,42
		8	-48,464*	11,425	,000	-76,54	-20,39
	8	4	101,117*	11,425	,000	73,04	129,19
		6	48,464*	11,425	,000	20,39	76,54
Nº PÁRRAFOS	4	6	-,696	,883	1,000	-2,87	1,47
		8	-1,211	,893	,539	-3,41	,98

Nº LÍNEAS	6	4	,696	,883	1,000	-1,47	2,87
		8	-,516	,893	1,000	-2,71	1,68
	8	4	1,211	,893	,539	-,98	3,41
		6	,516	,893	1,000	-1,68	2,71
	4	6	-9,174*	1,819	,000	-13,64	-4,70
		8	-10,490*	1,840	,000	-15,01	-5,97
	6	4	9,174*	1,819	,000	4,70	13,64
		8	-1,316	1,840	1,000	-5,84	3,20
	8	4	10,490*	1,840	,000	5,97	15,01
		6	1,316	1,840	1,000	-3,20	5,84

Tabla 202: Prueba *post hoc*. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras de la carta. Comparación por género (chicos).

La prueba anova permite ver que se observan diferencias significativas en las medias (sig. del .000) respecto al número de palabras y del número de líneas.

La prueba *post hoc*, por su parte, evidencia que hay diferencias significativas entre las medias (sig. .000) respecto al número de palabras y el número de líneas, pero en los siguientes términos; i) número de palabras: sig. del .000 entre los alumnos 4º y 6º, entre los de 4º y 8º; entre los alumnos de 6º y 4º y los de 6º y 8º; y entre los chicos de 8º y 4º y los chicos de 8º y 6º; y ii) número de líneas: entre los alumnos de 4º y de 6º y entre los chicos de 4º y 8º; entre los de 6º y 4º, y, finalmente, entre los alumnos de 8º y 4º.

A continuación, se establecen las mismas comparaciones, pero considerando además los apartados de que se compone la carta. Es decir, se considerará los niveles de producción por niveles y por género de los alumnos considerando el número de párrafos, líneas y palabras que aparecen en la cabecera, cuerpo y despedida de la carta.

c) Total de líneas, párrafos y palabras según apartados de la carta (cabecera, cuerpo y despedida): comparación considerando el nivel educativo de los participantes.

Género femenino.

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Cabecera_Num Párrafos	4	20	1,00	,725	,162	,66	1,34	0	2
	6	17	1,12	,697	,169	,76	1,48	0	2
	8	19	1,00	,816	,187	,61	1,39	0	2
	Total	56	1,04	,738	,099	,84	1,23	0	2
Cabecera_Num Líneas	4	20	1,40	1,095	,245	,89	1,91	0	4
	6	17	1,65	1,222	,296	1,02	2,28	0	4
	8	19	1,16	,898	,206	,72	1,59	0	2
	Total	56	1,39	1,073	,143	1,11	1,68	0	4
Cabecera_Num Palabras	4	20	5,70	4,354	,974	3,66	7,74	0	17
	6	17	6,12	6,092	1,477	2,99	9,25	0	22
	8	19	3,16	3,270	,750	1,58	4,73	0	10
	Total	56	4,96	4,752	,635	3,69	6,24	0	22
Cuerpo_Num Párrafos	4	20	1,45	1,234	,276	,87	2,03	0	4
	6	17	3,53	1,663	,403	2,67	4,38	1	6
	8	19	1,79	1,316	,302	1,16	2,42	1	6
	Total	56	2,20	1,645	,220	1,76	2,64	0	6
Cuerpo_Num Líneas	4	20	8,20	5,745	1,285	5,51	10,89	0	17
	6	17	20,53	5,363	1,301	17,77	23,29	12	31
	8	19	20,53	4,538	1,041	18,34	22,71	12	25
	Total	56	16,13	7,876	1,053	14,02	18,23	0	31
Num Palabras	4	20	53,90	39,427	8,816	35,45	72,35	0	127
	6	17	125,12	39,501	9,580	104,81	145,43	59	214
	8	19	175,74	42,892	9,840	155,06	196,41	116	284
	Total	56	116,86	65,216	8,715	99,39	134,32	0	284
Cuerpo_Num Párrafos	4	20	,85	,875	,196	,44	1,26	0	2
	6	17	1,76	1,147	,278	1,17	2,35	0	4
	8	19	,74	,653	,150	,42	1,05	0	2
	Total	56	1,09	,996	,133	,82	1,36	0	4
Despedida_Num Líneas	4	20	1,20	1,196	,268	,64	1,76	0	3
	6	17	2,71	1,724	,418	1,82	3,59	0	6
	8	19	,95	,911	,209	,51	1,39	0	3
	Total	56	1,57	1,488	,199	1,17	1,97	0	6
Despedida_Num Palabras	4	20	3,40	3,912	,875	1,57	5,23	0	11
	6	17	7,29	6,725	1,631	3,84	10,75	0	24
	8	19	4,21	6,762	1,551	,95	7,47	0	23

	Total	56	4,86	6,013	,804	3,25	6,47	0	24
Total Palabras	4	20	63,00	44,322	9,911	42,26	83,74	0	147
	6	17	138,53	36,697	8,900	119,66	157,40	76	224
	8	19	183,11	40,604	9,315	163,53	202,68	136	284
	Total	56	126,68	65,021	8,689	109,27	144,09	0	284
Total párrafos	4	20	3,30	2,342	,524	2,20	4,40	0	7
	6	17	6,41	2,740	,665	5,00	7,82	1	10
	8	19	3,53	2,270	,521	2,43	4,62	1	9
	Total	56	4,32	2,777	,371	3,58	5,07	0	10
Total líneas	4	20	10,80	6,895	1,542	7,57	14,03	0	22
	6	17	24,88	4,136	1,003	22,76	27,01	19	33
	8	19	22,63	4,139	,950	20,64	24,63	14	27
	Total	56	19,09	8,167	1,091	16,90	21,28	0	33
Total Palabras	4	20	63,00	44,322	9,911	42,26	83,74	0	147
	6	17	138,53	36,697	8,900	119,66	157,40	76	224
	8	19	183,11	40,604	9,315	163,53	202,68	136	284
	Total	56	126,68	65,021	8,689	109,27	144,09	0	284
Total párrafos	4	20	3,30	2,342	,524	2,20	4,40	0	7
	6	17	6,41	2,740	,665	5,00	7,82	1	10
	8	19	3,53	2,270	,521	2,43	4,62	1	9
	Total	56	4,32	2,777	,371	3,58	5,07	0	10
Total líneas	4	20	10,80	6,895	1,542	7,57	14,03	0	22
	6	17	24,88	4,136	1,003	22,76	27,01	19	33
	8	19	22,63	4,139	,950	20,64	24,63	14	27
	Total	56	19,09	8,167	1,091	16,90	21,28	0	33

Tabla nº 203: Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por niveles (chicas).

Al observar las medias de número de palabras, párrafos y líneas en cada uno de los apartados, se puede destacar lo que sucede en dos apartados. El primero de ellos es el cuerpo de la carta, específicamente en el número de líneas y de palabras.

En ambos casos se puede señalar que, a medida que se pasa de un nivel educativo a otro, aumenta también la cantidad de líneas y de palabras, respectivamente. El segundo apartado tiene que ver con el total de palabras que producen cada uno de los niveles. Aquí también ocurre el fenómeno anterior, esto es, a medida que se pasa de un nivel educativo a otro, aumenta el número de elementos producidos.

Para determinar si ha habido o no diferencias significativas entre las muestras, se aplica la prueba anova. Los resultados se pueden observar en la siguiente tabla:

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cabecera_Num Párrafos	Inter-grupos	,164	2	,082	,146	,865
	Intra-grupos	29,765	53	,562		
	Total	29,929	55			
Cabecera_Num Líneas	Inter-grupos	2,148	2	1,074	,930	,401
	Intra-grupos	61,209	53	1,155		
	Total	63,357	55			
Cabecera_Num Palabras	Inter-grupos	95,438	2	47,719	2,206	,120
	Intra-grupos	1146,491	53	21,632		
	Total	1241,929	55			
Cuerpo_Num Párrafos	Inter-grupos	44,496	2	22,248	11,301	,000
	Intra-grupos	104,343	53	1,969		
	Total	148,839	55			
Cuerpo_Num Líneas	Inter-grupos	1953,953	2	976,976	35,510	,000
	Intra-grupos	1458,172	53	27,513		
	Total	3412,125	55			
Num Palabras	Inter-grupos	146301,608	2	73150,804	44,249	,000
	Intra-grupos	87617,249	53	1653,156		
	Total	233918,857	55			
Despedida_Num Párrafos	Inter-grupos	11,261	2	5,630	6,893	,002
	Intra-grupos	43,293	53	,817		
	Total	54,554	55			
Despedida_Num Líneas	Inter-grupos	32,038	2	16,019	9,467	,000
	Intra-grupos	89,677	53	1,692		
	Total	121,714	55			
Despedida_Num Palabras	Inter-grupos	151,370	2	75,685	2,183	,123
	Intra-grupos	1837,487	53	34,670		
	Total	1988,857	55			
Total Palabras	Inter-grupos	143982,190	2	71991,095	43,091	,000
	Intra-grupos	88546,025	53	1670,680		
	Total	232528,214	55			
Total párrafos	Inter-grupos	107,160	2	53,580	8,957	,000
	Intra-grupos	317,054	53	5,982		
	Total	424,214	55			

Total líneas	Inter-grupos	2183,168	2	1091,584	38,949	,000
	Intra-grupos	1485,386	53	28,026		
	Total	3668,554	55			
Total Palabras	Inter-grupos	143982,190	2	71991,095	43,091	,000
	Intra-grupos	88546,025	53	1670,680		
	Total	232528,214	55			
Total párrafos	Inter-grupos	107,160	2	53,580	8,957	,000
	Intra-grupos	317,054	53	5,982		
	Total	424,214	55			
Total líneas	Inter-grupos	2183,168	2	1091,584	38,949	,000
	Intra-grupos	1485,386	53	28,026		
	Total	3668,554	55			

Tabla nº 204: Anova. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por niveles (chicas).

A partir de esta prueba es posible señalar que hay diferencias significativas entre las medias de los siguientes apartados y elementos:

- Cuerpo: Número de párrafos (sig. de .000).
- Cuerpo: Número de líneas (sig. de .000).
- Cuerpo: Número de palabras (sig. de .000).
- Despedida: Número de párrafos (sig. de .002).
- Despedida: Número de líneas (sig. de .000).
- Total palabras: (sig. de .000).
- Total párrafos: (sig. de .000).
- Total líneas: (sig. de .000).

No se observan diferencias significativas al aplicar la prueba *post hoc*.

Género Masculino.

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Cabecera_Num Párrafos	4	23	1,26	,810	,169	,91	1,61	0	2
	6	23	,65	,647	,135	,37	,93	0	2
	8	22	1,14	,710	,151	,82	1,45	0	2
	Total	68	1,01	,763	,093	,83	1,20	0	2
Cabecera_Num Líneas	4	23	1,48	,994	,207	1,05	1,91	0	3
	6	23	,74	,752	,157	,41	1,06	0	2
	8	22	1,27	,767	,164	,93	1,61	0	2
	Total	68	1,16	,891	,108	,95	1,38	0	3
Cabecera_Num Palabras	4	23	5,65	3,379	,705	4,19	7,11	0	11
	6	23	2,22	2,812	,586	1,00	3,43	0	9
	8	22	3,41	2,576	,549	2,27	4,55	0	7
	Total	68	3,76	3,242	,393	2,98	4,55	0	11
Cuerpo_Num Párrafos	4	23	1,22	,736	,153	,90	1,54	0	2
	6	23	2,57	1,701	,355	1,83	3,30	1	6
	8	22	1,95	1,046	,223	1,49	2,42	1	4
	Total	68	1,91	1,335	,162	1,59	2,23	0	6
Cuerpo_Num Líneas	4	23	7,78	4,852	1,012	5,68	9,88	0	14
	6	23	17,39	6,472	1,349	14,59	20,19	4	30
	8	22	18,18	5,068	1,080	15,94	20,43	8	26
	Total	68	14,40	7,234	,877	12,65	16,15	0	30
CuerpoNum Palabras	4	23	52,43	33,998	7,089	37,73	67,14	0	109
	6	23	107,78	34,079	7,106	93,05	122,52	20	164
	8	22	149,91	41,706	8,892	131,42	168,40	72	231
	Total	68	102,69	53,982	6,546	89,62	115,76	0	231
Despedida_Num Párrafos	4	23	1,17	1,072	,224	,71	1,64	0	3
	6	23	1,13	1,140	,238	,64	1,62	0	4
	8	22	,86	,640	,136	,58	1,15	0	2
	Total	68	1,06	,976	,118	,82	1,29	0	4
Despedida_Num Líneas	4	23	1,52	1,377	,287	,93	2,12	0	5
	6	23	1,83	1,825	,381	1,04	2,62	0	5
	8	22	1,82	1,500	,320	1,15	2,48	0	4
	Total	68	1,72	1,563	,190	1,34	2,10	0	5
Despedida_Num Palabras	4	23	3,48	3,964	,827	1,76	5,19	0	18
	6	23	4,43	4,944	1,031	2,30	6,57	0	14
	8	22	9,36	9,266	1,976	5,26	13,47	0	27

	Total	68	5,71	6,837	,829	4,05	7,36	0	27
Total Palabras	4	23	61,57	38,546	8,037	44,90	78,23	0	122
	6	23	114,48	34,757	7,247	99,45	129,51	23	165
	8	22	162,68	41,417	8,830	144,32	181,05	88	245
	Total	68	112,18	56,044	6,796	98,61	125,74	0	245
Total párrafos	4	23	3,65	2,166	,452	2,72	4,59	0	6
	6	23	4,35	2,773	,578	3,15	5,55	1	11
	8	22	3,91	1,444	,308	3,27	4,55	1	6
	Total	68	3,97	2,192	,266	3,44	4,50	0	11
Total líneas	4	23	10,78	6,438	1,342	8,00	13,57	0	20
	6	23	19,96	6,738	1,405	17,04	22,87	6	32
	8	22	21,27	5,175	1,103	18,98	23,57	9	29
	Total	68	17,28	7,688	,932	15,42	19,14	0	32
Total Palabras	4	23	61,57	38,546	8,037	44,90	78,23	0	122
	6	23	114,43	34,765	7,249	99,40	129,47	23	165
	8	22	162,68	41,417	8,830	144,32	181,05	88	245
	Total	68	112,16	56,045	6,796	98,60	125,73	0	245
Total párrafos	4	23	3,65	2,166	,452	2,72	4,59	0	6
	6	23	4,35	2,773	,578	3,15	5,55	1	11
	8	22	3,95	1,463	,312	3,31	4,60	1	6
	Total	68	3,99	2,196	,266	3,45	4,52	0	11
Total líneas	4	23	10,78	6,438	1,342	8,00	13,57	0	20
	6	23	19,96	6,738	1,405	17,04	22,87	6	32
	8	22	21,27	5,175	1,103	18,98	23,57	9	29
	Total	68	17,28	7,688	,932	15,42	19,14	0	32

Tabla nº 205: Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por niveles (chicos).

Al comparar las medias de producción de líneas, párrafos y palabras de cada uno de los apartados de la carta sobresale nuevamente el apartado “cuerpo”. En concreto, tanto en el número de líneas como en el número de palabras, a medida en que se pasa de un nivel a otro aumenta el número de elementos producidos.

También aparecen progresiones importantes en el apartado de la despedida. En el número de párrafos hay un decrecimiento, es decir, que a medida en que aumenta la edad de los participantes, el número de elementos producidos, disminuye. Sin embargo, ocurre lo contrario respecto al número de

palabras en esta misma sección, puesto que, al aumentar la edad de los participantes, aumenta también el número de elementos producidos.

Para determinar en qué niveles aparecen diferencias significativas entre las medias se aplica la prueba anova. Los resultados de dicha aplicación aparecen en la siguiente tabla.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cabecera_Num Párrafos	Inter-grupos	4,742	2	2,371	4,501	,015
	Intra-grupos	34,243	65	,527		
	Total	38,985	67			
Cabecera_Num Líneas	Inter-grupos	6,683	2	3,342	4,667	,013
	Intra-grupos	46,538	65	,716		
	Total	53,221	67			
Cabecera_Num Palabras	Inter-grupos	139,787	2	69,893	8,049	,001
	Intra-grupos	564,449	65	8,684		
	Total	704,235	67			
Cuerpo_Num Párrafos	Inter-grupos	20,951	2	10,475	6,911	,002
	Intra-grupos	98,520	65	1,516		
	Total	119,471	67			
Cuerpo_Num Líneas	Inter-grupos	1527,615	2	763,808	25,091	,000
	Intra-grupos	1978,664	65	30,441		
	Total	3506,279	67			
Cuerpo_Num Palabras	Inter-grupos	107737,131	2	53868,566	40,013	,000
	Intra-grupos	87507,383	65	1346,267		
	Total	195244,515	67			
Despedida_Num Párrafos	Inter-grupos	1,261	2	,630	,656	,523
	Intra-grupos	62,504	65	,962		
	Total	63,765	67			
Despedida_Num Líneas	Inter-grupos	1,375	2	,687	,275	,760
	Intra-grupos	162,316	65	2,497		
	Total	163,691	67			
Despedida_Num Palabras	Inter-grupos	445,635	2	222,818	5,391	,007
	Intra-grupos	2686,482	65	41,330		
	Total	3132,118	67			
Total Palabras	Inter-grupos	115153,718	2	57576,859	39,276	,000
	Intra-grupos	95288,164	65	1465,972		
	Total	210441,882	67			

Total párrafos	Inter-grupos	5,688	2	2,844	,585	,560
	Intra-grupos	316,253	65	4,865		
	Total	321,941	67			
Total líneas	Inter-grupos	1486,458	2	743,229	19,533	,000
	Intra-grupos	2473,233	65	38,050		
	Total	3959,691	67			
Total Palabras	Inter-grupos	115149,144	2	57574,572	39,269	,000
	Intra-grupos	95300,077	65	1466,155		
	Total	210449,221	67			
Total párrafos	Inter-grupos	5,596	2	2,798	,573	,567
	Intra-grupos	317,389	65	4,883		
	Total	322,985	67			
Total líneas	Inter-grupos	1486,458	2	743,229	19,533	,000
	Intra-grupos	2473,233	65	38,050		
	Total	3959,691	67			

Tabla nº 206: Anova. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por niveles (chicos).

Las diferencias significativas entre las medias aparecen en cada uno de los siguientes apartados:

- Cabecera: Número de palabras (sig. de .001).
- Cuerpo: Número de párrafos (sig. de .002).
- Cuerpo: Número de líneas (sig. de .000).
- Cuerpo: Número de palabras (sig. de .000).
- Total palabras: (sig. de .000).
- Total párrafos: (sig. de .000).
- Total líneas: (sig. de .000).

No se observan diferencias significativas al aplicar la prueba *post hoc*.

Distribución general de la muestra.

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Cabecera_Num Párrafos	4	43	1,14	,774	,118	,90	1,38	0	2
	6	40	,85	,700	,111	,63	1,07	0	2
	8	41	1,07	,755	,118	,83	1,31	0	2
	Total	124	1,02	,749	,067	,89	1,16	0	2
Cabecera_Num Líneas	4	43	1,44	1,031	,157	1,12	1,76	0	4
	6	40	1,13	1,067	,169	,78	1,47	0	4
	8	41	1,22	,822	,128	,96	1,48	0	2
	Total	124	1,27	,980	,088	1,09	1,44	0	4
Cabecera_Num Palabras	4	43	5,67	3,816	,582	4,50	6,85	0	17
	6	40	3,88	4,847	,766	2,32	5,43	0	22
	8	41	3,29	2,883	,450	2,38	4,20	0	10
	Total	124	4,31	4,023	,361	3,59	5,02	0	22
Cuerpo_Num Párrafos	4	43	1,33	,993	,151	1,02	1,63	0	4
	6	40	2,98	1,732	,274	2,42	3,53	1	6
	8	41	1,88	1,166	,182	1,51	2,25	1	6
	Total	124	2,04	1,484	,133	1,78	2,30	0	6
Cuerpo_Num Líneas	4	43	7,98	5,226	,797	6,37	9,59	0	17
	6	40	18,73	6,156	,973	16,76	20,69	4	31
	8	41	19,27	4,914	,767	17,72	20,82	8	26
	Total	124	15,18	7,549	,678	13,84	16,52	0	31
Cuerpo_Num Palabras	4	43	53,12	36,184	5,518	41,98	64,25	0	127
	6	40	115,15	37,022	5,854	103,31	126,99	20	214
	8	41	161,88	43,716	6,827	148,08	175,68	72	284
	Total	124	109,09	59,491	5,342	98,51	119,66	0	284
Despedida_Num Párrafos	4	43	1,02	,988	,151	,72	1,33	0	3
	6	40	1,40	1,172	,185	1,03	1,77	0	4
	8	41	,80	,641	,100	,60	1,01	0	2
	Total	124	1,07	,981	,088	,90	1,25	0	4
Despedida_Num Líneas	4	43	1,37	1,291	,197	,97	1,77	0	5
	6	40	2,20	1,814	,287	1,62	2,78	0	6
	8	41	1,41	1,322	,207	1,00	1,83	0	4
	Total	124	1,65	1,525	,137	1,38	1,92	0	6
Despedida_Num Palabras	4	43	3,44	3,893	,594	2,24	4,64	0	18
	6	40	5,65	5,864	,927	3,77	7,53	0	24
	8	41	6,98	8,510	1,329	4,29	9,66	0	27

	Total	124	5,32	6,466	,581	4,17	6,47	0	27
Total Palabras	4	43	62,23	40,835	6,227	49,67	74,80	0	147
	6	40	124,70	37,134	5,871	112,82	136,58	23	224
	8	41	172,15	41,818	6,531	158,95	185,35	88	284
	Total	124	118,73	60,447	5,428	107,98	129,47	0	284
Total párrafos	4	43	3,49	2,229	,340	2,80	4,17	0	7
	6	40	5,23	2,913	,461	4,29	6,16	1	11
	8	41	3,73	1,858	,290	3,15	4,32	1	9
	Total	124	4,13	2,469	,222	3,69	4,57	0	11
Total líneas	4	43	10,79	6,574	1,003	8,77	12,81	0	22
	6	40	22,05	6,222	,984	20,06	24,04	6	33
	8	41	21,90	4,716	,737	20,41	23,39	9	29
	Total	124	18,10	7,927	,712	16,69	19,51	0	33
Total Palabras	4	43	62,23	40,835	6,227	49,67	74,80	0	147
	6	40	124,68	37,145	5,873	112,80	136,55	23	224
	8	41	172,15	41,818	6,531	158,95	185,35	88	284
	Total	124	118,72	60,449	5,428	107,97	129,46	0	284
Total párrafos	4	43	3,49	2,229	,340	2,80	4,17	0	7
	6	40	5,23	2,913	,461	4,29	6,16	1	11
	8	41	3,76	1,868	,292	3,17	4,35	1	9
	Total	124	4,14	2,470	,222	3,70	4,58	0	11
Total líneas	4	43	10,79	6,574	1,003	8,77	12,81	0	22
	6	40	22,05	6,222	,984	20,06	24,04	6	33
	8	41	21,90	4,716	,737	20,41	23,39	9	29
	Total	124	18,10	7,927	,712	16,69	19,51	0	33

Tabla nº 207: Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por niveles (Distribución general de la muestra).

Finalmente, al comparar el total de los participantes, se puede señalar que hay diferencias importantes en los siguientes apartados: i) cuerpo: concretamente, en el número de líneas y de palabras. En ambos casos se observa que, a medida en que se pasa de un nivel a otro, el número de elementos producidos, crece; y ii) total de palabras: ocurre el mismo fenómeno que en el cuerpo de la carta.

Para determinar si las diferencias entre las medias son significativas o no, se aplica la prueba anova, cuyos resultados pueden observarse en la siguiente tabla:

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cabecera_Num Párrafos	Inter-grupos	1,884	2	,942	1,700	,187
	Intra-grupos	67,043	121	,554		
	Total	68,927	123			
Cabecera_Num Líneas	Inter-grupos	2,214	2	1,107	1,155	,319
	Intra-grupos	116,004	121	,959		
	Total	118,218	123			
Cabecera_Num Palabras	Inter-grupos	130,050	2	65,025	4,229	,017
	Intra-grupos	1860,305	121	15,374		
	Total	1990,355	123			
Cuerpo_Num Párrafos	Inter-grupos	57,991	2	28,996	16,487	,000
	Intra-grupos	212,807	121	1,759		
	Total	270,798	123			
Cuerpo_Num Líneas	Inter-grupos	3419,096	2	1709,548	57,604	,000
	Intra-grupos	3591,001	121	29,678		
	Total	7010,097	123			
Num Palabras	Inter-grupos	250440,115	2	125220,058	81,951	,000
	Intra-grupos	184885,909	121	1527,983		
	Total	435326,024	123			
Cuerpo_Num Párrafos	Inter-grupos	7,331	2	3,666	3,995	,021
	Intra-grupos	111,016	121	,917		
	Total	118,347	123			
Despedida_Num Líneas	Inter-grupos	17,691	2	8,845	3,988	,021
	Intra-grupos	268,398	121	2,218		
	Total	286,089	123			
Despedida_Num Palabras	Inter-grupos	268,417	2	134,208	3,331	,039
	Intra-grupos	4874,680	121	40,287		
	Total	5143,097	123			
Total Palabras	Inter-grupos	255665,481	2	127832,741	79,828	,000
	Intra-grupos	193763,196	121	1601,349		
	Total	449428,677	123			
Total párrafos	Inter-grupos	72,168	2	36,084	6,442	,002
	Intra-grupos	677,768	121	5,601		
	Total	749,935	123			
Total líneas	Inter-grupos	3514,213	2	1757,106	50,446	,000
	Intra-grupos	4214,626	121	34,832		
	Total	7728,839	123			
Total Palabras	Inter-grupos	255653,550	2	127826,775	79,811	,000
	Intra-grupos	193795,571	121	1601,616		

Total		449449,121	123			
Total párrafos	Inter-grupos	71,389	2	35,695	6,358	,002
	Intra-grupos	679,280	121	5,614		
	Total	750,669	123			
Total líneas	Inter-grupos	3514,213	2	1757,106	50,446	,000
	Intra-grupos	4214,626	121	34,832		
	Total	7728,839	123			

Tabla nº 208: Anova. Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por niveles (Distribución general de la muestra).

A partir de los resultados de esta prueba se observan diferencias significativas en los siguientes apartados:

- Cuerpo: Número de párrafos (sig. de .000).
- Cuerpo: Número de líneas (sig. de .000).
- Cuerpo: Número de palabras (sig. de .000).
- Total palabras: (sig. de .000).
- Total párrafos: (sig. de .002).
- Total líneas: (sig. de .000).

d) Total de líneas, párrafos y palabras según apartados de la carta (cabecera, cuerpo y despedida): comparación considerando el género de los participantes.

4º.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Cabecera_Num Párrafos	F	20	1,00	,725	,162
	M	23	1,26	,810	,169
Cabecera_Num Líneas	F	20	1,40	1,095	,245
	M	23	1,48	,994	,207
Cabecera_Num Palabras	F	20	5,70	4,354	,974
	M	23	5,65	3,379	,705
Cuerpo_Num Párrafos	F	20	1,45	1,234	,276
	M	23	1,22	,736	,153
Cuerpo_Num Líneas	F	20	8,20	5,745	1,285
	M	23	7,78	4,852	1,012
Num Palabras	F	20	53,90	39,427	8,816
	M	23	52,43	33,998	7,089
Cuerpo_Num Párrafos	F	20	,85	,875	,196
	M	23	1,17	1,072	,224
Despedida_Num Líneas	F	20	1,20	1,196	,268
	M	23	1,52	1,377	,287
Despedida_Num Palabras	F	20	3,40	3,912	,875
	M	23	3,48	3,964	,827
Total Palabras	F	20	63,00	44,322	9,911
	M	23	61,57	38,546	8,037
Total párrafos	F	20	3,30	2,342	,524
	M	23	3,65	2,166	,452
Total líneas	F	20	10,80	6,895	1,542
	M	23	10,78	6,438	1,342
Total Palabras	F	20	63,00	44,322	9,911
	M	23	61,57	38,546	8,037
Total párrafos	F	20	3,30	2,342	,524
	M	23	3,65	2,166	,452
Total líneas	F	20	10,80	6,895	1,542
	M	23	10,78	6,438	1,342

Tabla nº 209: Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por género (chicas y chicos de 4º).

6º.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Cabecera_Num Párrafos	F	17	1,12	,697	,169
	M	23	,65	,647	,135
Cabecera_Num Líneas	F	17	1,65	1,222	,296
	M	23	,74	,752	,157
Cabecera_Num Palabras	F	17	6,12	6,092	1,477
	M	23	2,22	2,812	,586
Cuerpo_Num Párrafos	F	17	3,53	1,663	,403
	M	23	2,57	1,701	,355
Cuerpo_Num Líneas	F	17	20,53	5,363	1,301
	M	23	17,39	6,472	1,349
Num Palabras	F	17	125,12	39,501	9,580
	M	23	107,78	34,079	7,106
Cuerpo_Num Párrafos	F	17	1,76	1,147	,278
	M	23	1,13	1,140	,238
Despedida_Num Líneas	F	17	2,71	1,724	,418
	M	23	1,83	1,825	,381
Despedida_Num Palabras	F	17	7,29	6,725	1,631
	M	23	4,43	4,944	1,031
Total Palabras	F	17	138,53	36,697	8,900
	M	23	114,48	34,757	7,247
Total párrafos	F	17	6,41	2,740	,665
	M	23	4,35	2,773	,578
Total líneas	F	17	24,88	4,136	1,003
	M	23	19,96	6,738	1,405
Total Palabras	F	17	138,53	36,697	8,900
	M	23	114,43	34,765	7,249
Total párrafos	F	17	6,41	2,740	,665
	M	23	4,35	2,773	,578
Total líneas	F	17	24,88	4,136	1,003
	M	23	19,96	6,738	1,405

Tabla nº 210: Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por género (chicas y chicos de 6º).

8º.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Cabecera_Num Párrafos	F	19	1,00	,816	,187
	M	22	1,14	,710	,151
Cabecera_Num Líneas	F	19	1,16	,898	,206
	M	22	1,27	,767	,164
Cabecera_Num Palabras	F	19	3,16	3,270	,750
	M	22	3,41	2,576	,549
Cuerpo_Num Párrafos	F	19	1,79	1,316	,302
	M	22	1,95	1,046	,223
Cuerpo_Num Líneas	F	19	20,53	4,538	1,041
	M	22	18,18	5,068	1,080
Num Palabras	F	19	175,74	42,892	9,840
	M	22	149,91	41,706	8,892
Cuerpo_Num Párrafos	F	19	,74	,653	,150
	M	22	,86	,640	,136
Despedida_Num Líneas	F	19	,95	,911	,209
	M	22	1,82	1,500	,320
Despedida_Num Palabras	F	19	4,21	6,762	1,551
	M	22	9,36	9,266	1,976
Total Palabras	F	19	183,11	40,604	9,315
	M	22	162,68	41,417	8,830
Total párrafos	F	19	3,53	2,270	,521
	M	22	3,91	1,444	,308
Total líneas	F	19	22,63	4,139	,950
	M	22	21,27	5,175	1,103
Total Palabras	F	19	183,11	40,604	9,315
	M	22	162,68	41,417	8,830
Total párrafos	F	19	3,53	2,270	,521
	M	22	3,95	1,463	,312
Total líneas	F	19	22,63	4,139	,950
	M	22	21,27	5,175	1,103

Tabla nº 211: Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por género (chicas y chicos de 8º).

Distribución total de la muestra.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Cabecera_Num Párrafos	F	56	1,04	,738	,099
	M	68	1,01	,763	,093
Cabecera_Num Líneas	F	56	1,39	1,073	,143
	M	68	1,16	,891	,108
Cabecera_Num Palabras	F	56	4,96	4,752	,635
	M	68	3,76	3,242	,393
Cuerpo_Num Párrafos	F	56	2,20	1,645	,220
	M	68	1,91	1,335	,162
Cuerpo_Num Líneas	F	56	16,13	7,876	1,053
	M	68	14,40	7,234	,877
Num Palabras	F	56	116,86	65,216	8,715
	M	68	102,69	53,982	6,546
Cuerpo_Num Párrafos	F	56	1,09	,996	,133
	M	68	1,06	,976	,118
Despedida_Num Líneas	F	56	1,57	1,488	,199
	M	68	1,72	1,563	,190
Despedida_Num Palabras	F	56	4,86	6,013	,804
	M	68	5,71	6,837	,829
Total Palabras	F	56	126,68	65,021	8,689
	M	68	112,18	56,044	6,796
Total párrafos	F	56	4,32	2,777	,371
	M	68	3,97	2,192	,266
Total líneas	F	56	19,09	8,167	1,091
	M	68	17,28	7,688	,932
Total Palabras	F	56	126,68	65,021	8,689
	M	68	112,16	56,045	6,796
Total párrafos	F	56	4,32	2,777	,371
	M	68	3,99	2,196	,266
Total líneas	F	56	19,09	8,167	1,091
	M	68	17,28	7,688	,932

Tabla nº 212: Distribución de las medias en la producción de líneas, párrafos y palabras por apartados de la carta. Comparación por género (chicas y chicos de toda la muestra).

Al observar la distribución de las medias en cada uno de los niveles y respecto al total de la muestra. es posible señalar que: i) en 4º las diferencias

más importantes aparecen en el número de líneas del cuerpo: 8.20 de las chicas frente a 7.78 de los chicos y también en el número de palabras que constituyen el cuerpo de la carta: 53.90 de las niñas frente al 52.43 de los niños; ii) en 6º las diferencias más claras entre las medias aparecen en el número de palabras de la cabecera de la carta (6.12 de las chicas frente a 2.22 de los chicos), en el número de líneas del cuerpo (20.53 de las chicas frente a 17.39 de los chicos) o en el número de palabras del cuerpo (125.12 de las alumnas frente a 107.78 de los alumnos); iii) en 8º las diferencias más importantes se aprecian nuevamente en el cuerpo de la carta, específicamente en el número de líneas (20.53 de las chicas y 18.18 de los chicos) y en el número de palabras (175.74 de las chicas frente a 149.91 de los chicos); y iv) respecto al total de la muestra, las diferencias más marcadas también se observan en el cuerpo de la carta, especialmente en el número de líneas (16.13 de las chicas frente a 14.40 de los chicos) y también en el número de palabras (116.86 de ellas frente a 102.69 de ellos).

Sin embargo, las diferencias significativas aparecen solo en los siguientes apartados:

- 6º: número de palabras en la cabecera de la carta (sig. de .003).
- 8º: número de líneas en la despedida (sig. de .006).

3.4.3.3. Evaluación de los textos: puntuación total y puntuación por parámetros.

Para la evaluación de los textos se ha de recordar que los alumnos debían escribir una carta para un amigo que se había fracturado una pierna. Para tal cometido, debían recurrir a un texto expositivo que aparecía en el cuadernillo de trabajo y, a partir de él, construir una carta de no más de veinticinco líneas en las que le contasen a su amigo qué le pasaría y por qué no debía preocuparse.

Dicho trabajo se evaluaría con un total de 20 puntos, que a su vez, estarían divididos en cuatro parámetros de 5 puntos cada uno, a saber: i) contenido e ideas, para determinar la calidad de lo expuesto y su nivel de transformación respecto a la información original expuesta en el texto de

trabajo; ii) estructura y organización, para evaluar la capacidad de los alumnos para coordinar las ideas a lo largo de todo el texto; iii) estilo, a fin de establecer el tipo de secuencias a las que se recurría, así como también a los medios de expresión que fueron utilizados ;y iv) corrección formal, a fin de señalar el grado de dominio de las reglas ortográficas, la sintaxis o el léxico adecuado a la situación social que debían afrontar.

Todos los textos fueron evaluados por cuatro jueces de forma separada. Cada uno de ellos puntuó los cuatro parámetros de evaluación descritos anteriormente, que, sumados, daban el puntaje total que obtenía cada alumno.

Por lo tanto, los datos que a continuación se presentan consideran los puntajes totales de cada uno de los textos, los puntajes según cada uno de los parámetros de evaluación, así como el grado de acuerdo entre los cuatro jueces que llevaron a cabo la labor de corrección de los textos. Asimismo, no hay que olvidar que los resultados, al igual que el resto de datos de esta investigación, se comparan considerando los niveles de los participantes (4º, 6º u 8º), pero también, la diferencia a partir del género de los chicos dentro de cada uno de esos cursos.

Para la revisión de los datos se han considerados las siguientes pruebas estadísticas:

- a) Prueba T de Student: Permite comparar los puntajes totales obtenidos por los alumnos. Para ello, se recurre al cotejo de medias. En este caso, los datos se presentan según el criterio de cada uno de los cuatro jueces que participaron en este proceso. Se consideran las medias que cada alumno obtuvo tanto en cada uno de los parámetros de evaluación considerado, más el puntaje total obtenido en el texto. La prueba arroja diferencias significativas cuando hay una sig. < 0.05.
- b) Prueba de Mann- Whitney: se recurre a esta prueba para comparar una cantidad de datos que oscila entre 0 y 5. Se trata de una prueba no paramétrica y se asimila a los datos de la T de Student. Esta prueba considera significativos los datos cuando hay una sig. < 0.10.
- c) Para la comparación de las medias entre niveles, se recurre a la prueba Anova. En este caso, los datos son significativos cuando $p < 0.001$.

d) Test de Duncan: Esta prueba se utiliza para comparar la significatividad de medias por grupo. A esta prueba se le añade otra a modo de complemento. Se trata de la prueba Kruskal- Wallis que es una prueba no paramétrica que realiza los datos de anova.

e) Prueba de correlación: en este caso se aplica la prueba de correlación de Pearson. Esta prueba indica que hay una correlación significativa si $\text{sig.} < 0.05$. Cuanto más baja sea la significatividad, más significativos serán los datos. Se trata de un test no paramétrico. No hay que olvidar que la correlación interjuez se aplica a cinco variables: puntaje total, más cada uno de los parámetros de evaluación del texto.

Se presentan a continuación los datos considerando: las frecuencias generales del total de la muestra, la comparación entre niveles, el contraste por género dentro de cada uno de los niveles y, finalmente el nivel de acuerdo entre los jueces a partir de las correlaciones.

Frecuencias totales de la muestra.

En cada uno de los apartados que a continuación se muestran, se considera el puntaje total obtenido por la muestra (124 alumnos), así como el puntaje obtenido en cada uno de los cuatro parámetros considerados para la evaluación de los textos. Así también, se ha de tener presente que los datos se ven desde la perspectiva evaluativa de los cuatro jueces que participaron en el proceso de corrección de los textos.

	Variables	Media	Desvest.
Juez 1.	Contenido e ideas.	2.75	1.469
	Estructura y organización.	3.27	1.493
	Estilo.	3.60	1.481
	Corrección.	2.98	1.162
	Puntaje total.	12.60	5.150
Juez 2.	Contenido e ideas.	2.81	1.405
	Estructura y organización.	3.43	1.455
	Estilo.	3.81	1.456
	Corrección.	3.14	1.143
	Puntaje total.	13.19	5.023
Juez 3.	Contenido e ideas.	2.91	1.362
	Estructura y organización.	3.56	1.398
	Estilo.	3.99	1.417
	Corrección.	3.27	1.157
	Puntaje total.	13.74	4.872
Juez 4.	Contenido e ideas.	2.90	1.384
	Estructura y organización.	3.57	1.409
	Estilo.	3.94	1.452
	Corrección.	3.25	1.194
	Puntaje total.	13.65	5.017

Tabla nº 213: Frecuencias de medias y desvest del total de la muestra (Evaluación de los cuatro jueces).

A partir de esta tabla es posible señalar algunos puntos de interés. En primer lugar se puede señalar que, según las evaluaciones de los cuatro jueces, la media del puntaje total que la muestra de 124 alumnos obtiene, se mueve entre los 12.60 puntos del juez número y los 13.74 del juez número 3.

En segundo lugar, el parámetro con mejores resultados es el de estilo, hecho que se repite entre los cuatro jueces. La media asignada para este parámetro oscila entre los 3.60 puntos del primer juez y los 3.99 del tercero. Se debe recordar, frente a este hecho, que cada uno de los parámetros se evalúa de 1 a 5.

Por último, el parámetro con los resultados más bajos es el de contenido e ideas. Se puede observar que es el que obtiene la puntuación más baja por parte de los cuatro jueces. La puntuación fluctúa entre los 2.75 puntos asignados por el juez número 1 y los 2.90 del juez número 3.

Por lo tanto, un primer acercamiento al desempeño de los alumnos sobre la escritura indica que, según el criterio de los cuatro evaluadores, se alcanza una media total que supera el 50% del logro esperado por parte de todos los participantes. Por otra parte, su desempeño se refleja especialmente en el parámetro de estilo, hecho que demuestra la capacidad de los alumnos

para escribir desde una voz personal, para representar adecuadamente al lector o destinatario del texto que diseña, para mantener el tono del escrito de acuerdo con la tipología solicitada y para mantener el registro léxico según las demandas de la consigna.

No obstante, el parámetro menos logrado, es el de contenidos e ideas, uno de los más importantes para el cometido de esta investigación. A través de él, los alumnos deben dar cuenta de su capacidad para presentar explícitamente el tema de la redacción antes de desarrollarlo, para utilizar correctamente la información de las fuentes que permiten dar forma a la tarea, para aportar ideas personales y además, para argumentar la información global del texto a la luz de los objetivos explicitados en la consigna de trabajo.

Análisis de los datos según el nivel de los participantes.

Al igual que en las frecuencias, los datos que a continuación se presentan, consideran las evaluaciones de los cuatro jueces que participaron en el proceso de corrección. Se establece una comparación entre los tres niveles participantes y se los relaciona con el total de la muestra, considerando cada uno de los parámetros de evaluación, así como también el puntaje total obtenido.

Variables		Niveles								Significatividad
		4º (43 als.)		6º (40 als.)		8º (41 als.)		Total muestra (124 als.)		
		Media	Desvest.	Media	Desvest.	Media	Desvest.	Media	Desvest.	
Juez 1.	Contenido e ideas.	1.67	1.210	2.73	1.176	3.90	1.068	2.75	1.469	.000
	Estructura y organizació n.	2.26	1.482	3.18	1.238	4.41	.774	3.27	1.493	.000
	Estilo.	2.98	1.711	3.25	1.235	4.59	.805	3.60	1.481	.000
	Corrección.	2.42	1.401	2.88	.992	3.68	.521	2.98	1.162	.000
	Puntaje total.	9.33	5.476	12.03	4.029	16.59	2.470	12.60	5.150	.000
Juez 2.	Contenido e ideas.	1.74	1.177	2.85	1.027	3.90	1.068	2.81	1.405	.000
	Estructura y organizació n.	2.42	1.562	3.50	1.132	4.41	.774	3.43	1.455	.000
	Estilo.	2.95	1.745	3.90	1.105	4.63	.799	3.81	1.456	.000
	Corrección.	2.51	1.470	3.28	.905	3.66	.480	3.14	1.143	.000
	Puntaje total.	9.63	5.674	13.53	3.508	16.61	2.458	13.19	5.023	.000
Juez 3.	Contenido e ideas.	1.93	1.223	2.95	.986	3.90	1.068	2.91	1.362	.000
	Estructura y organizació	2.58	1.636	3.75	.899	4.41	.774	3.56	1.398	.000

	n.									
	Estilo.	3.00	1.786	4.40	.744	4.63	.799	3.99	1.417	.000
	Corrección.	2.65	1.572	3.55	.815	3.66	.480	3.27	1.157	.000
	Puntaje total.	10.16	5.884	14.65	2.788	16.61	2.458	13.74	4.872	.000
Juez 4.	Contenido e ideas.	1.88	1.258	2.95	.986	3.90	1.068	2.90	1.384	.000
	Estructura y organizació n.	2.60	1.678	3.75	.899	4.41	.774	3.57	1.409	.000
	Estilo.	2.86	1.794	4.40	.744	4.61	.802	3.94	1.452	.000
	Corrección.	2.58	1.622	3.55	.815	3.66	.480	3.25	1.194	.000
	Puntaje total.	9.93	6.096	14.65	2.788	16.59	2.470	13.65	5.017	.000

Tabla nº 214: Comparación de puntajes en la escritura de la carta según nivel de los participantes. (A partir de la evaluación de los cuatro jueces). (sig. < 0.001).

A partir de la tabla anterior es posible comparar los puntajes de los alumnos de cada uno de los niveles y compararlos entre sí para saber si existe o no una progresión de los mismos a medida en que se pasa de un nivel educativo a otro. Además, y dado que se ha comparado el desempeño de los alumnos a partir de los cuatro parámetros considerados para la evaluación del texto, será posible señalar en qué aspectos han tenido un mejor desempeño y en cuál ha habido una puntuación más baja.

En primer lugar, respecto al puntaje total del texto es posible señalar que la media del puntaje total que la muestra de 124 alumnos obtiene, se mueve entre los 12.60 puntos del juez número 1 y los 13.74 del juez número 3. Dentro de ese rango, las medias de los puntajes totales por nivel se mueven entre los siguientes parámetros:

- Nivel 4º: 9.33 puntos otorgados por el juez número 1 y los 10.63 puntos dados por el juez número 3.
- Nivel 6º: 12.03 dados por el juez 1 y los 14.65 otorgados tanto por el juez número 3 como por el juez número 4.
- Nivel 8º: 16.59 otorgados por los jueces 1 y 4, y 16.61 dados por los jueces 2 y 3.

Estos resultados son interesantes desde dos puntos de vista. En primer lugar, si se compara el desempeño de cada uno de los niveles, podrá observarse que existe una progresión, es decir, a mayor nivel educativo, mejores resultados. Además, las medias del puntaje total del nivel 8º, supera a la media total de los participantes de esta investigación.

Finalmente, tampoco se observan diferencias acentuadas entre la asignación de los puntajes totales por parte de cada uno de los jueces.

No obstante y, dado que la evaluación del producto de la escritura requiere de la estimación de diferentes elementos, se hace necesario determinar en qué aspecto hubo mayores logros y fallos con el fin de señalar, posteriormente, las medidas de apoyo para el trabajo de tales factores.

En 4º, el elemento que presenta el menor puntaje asignado por los jueces es el de “contenido e ideas”. Partiendo de la base de que cada aspecto debía ser evaluado entre 1 y 5 puntos, la media obtenida en este nivel oscila entre los 1.67 puntos otorgados por el juez número 1 y los 1.93 puntos asignados por el juez número 3. Sin embargo, el aspecto mejor desarrollado dentro de este nivel fue el de “estilo”, factor que fue puntuado con una media de 2.86 puntos otorgados por el juez 4 y los 3 puntos, dados por el juez 3.

En 6º, el aspecto con los resultados más bajos fue, al igual que en el nivel anterior, el de “contenido e ideas”. En este caso, se alcanzó una media que iba desde los 2.73 puntos del juez número 1 y los 2.95 puntos asignados por los jueces 3 y 4. En cambio, el mejor puntaje se alcanzó en el aspecto “estilo”, cuya media fluctuó entre los 3.25 puntos otorgados por el juez número 1 y los 4.40 de los jueces 3 y 4.

Finalmente, en 8º se observó que el aspecto que obtuvo la puntuación más baja fue el de “corrección”, hecho que marca una diferencia respecto a los dos niveles anteriores. Este aspecto hacía referencia a la capacidad de los alumnos para presentar un texto que respetase todas las convenciones del género (cabecera, títulos y márgenes), para utilizar la ortografía y las mayúsculas de un modo correcto, para puntuar de forma adecuada, para escribir con una sintaxis oracional correcta y variada, para utilizar un léxico adecuado a las demandas de la tarea y, finalmente, para presentar un texto que se pudiese leer de forma fluida.

La media asignada al aspecto de “corrección” osciló entre los 3.66 puntos otorgados por los jueces 2,3 y 4 y los 3.68 puntos, dados por el juez número 1. Sin embargo, el aspecto con mejores resultados fue el de “estilo”, al

igual que en los dos niveles anteriores. En este caso, la media se situó entre los 4.59 del juez número 1 y los 4.63 de los jueces 2 y 3.

Es interesante destacar que hay un acuerdo entre los cuatro jueces al destacar, dentro de cada uno de los niveles, aquellos aspectos en los que se consigue la puntuación más alta y las más baja. Por otra parte, 8º es el único nivel que supera las medias de cada uno de los parámetros de evaluación, así como del puntaje total del texto, en relación con el total de la muestra.

En su conjunto, todos estos datos son los que, en definitiva, van a permitir el desarrollo de una propuesta de trabajo centrada en el desarrollo de actividades de composición escrita.

Ahora bien, dado que se trata de una comparación entre diferentes niveles educativos, es importante ahora establecer, en concreto, entre qué grupos aparecieron diferencias significativas y alrededor de qué variable (puntuación total del texto o puntuación para cada uno de los cuatro parámetros considerados). Además, no hay que olvidar que esta comparativa se establece a partir del criterio de los cuatro evaluadores que participaron en el proceso de corrección de los textos.

A continuación, se presentan unas tablas resumen en las que se aprecian las diferencias entre los tres niveles educativos. En este caso, se ha recurrido al test de Duncan que se utiliza para comparar de las medias por grupo.

Juez 1				
Contenido e ideas		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	1.67		
	6º (n : 40)		2.73	
	8º (n: 41)			3.90
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estructura y organización.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	2.26		
	6º (n : 40)		3.18	
	8º (n: 41)			4.41
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estilo		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	2.98		
	6º (n : 40)	3.25		
	8º (n: 41)		4.59	
	Sig.		.346	1.000

Corrección formal.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	2.42		
	6º (n : 40)		2.88	
	8º (n: 41)			3.68
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Puntaje total		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	9.33		
	6º (n : 40)		12.03	
	8º (n: 41)			16.59
	Sig.	1.000	1.000	1.000

Tabla nº 215: Prueba *post hoc*, comparación niveles, Juez 1.

Juez 2.				
Contenido e ideas		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	1.74		
	6º (n : 40)		2.85	
	8º (n: 41)			3.90
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estructura y organización.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	2.42		
	6º		3.50	
	8º			4.41
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estilo		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	2.95		
	6º (n : 40)		3.90	
	8º (n: 41)			4.63
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Corrección formal.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	2.51		
	6º (n : 40)		3.28	
	8º (n: 41)		3.66	
	Sig.	1.000	.098	
Puntaje total		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	9.63		
	6º (n : 40)		13.53	
	8º (n: 41)			16.61
	Sig.	1.000	1.000	1.000

Tabla nº 216: Prueba *post hoc*, comparación niveles, Juez 2.

Juez 3.				
Contenido e ideas		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	1.93		
	6º (n : 40)		2.95	
	8º (n: 41)			3.90
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estructura y organización.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	2.58		
	6º (n : 40)		3.75	
	8º (n: 41)			4.41
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estilo		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	3.00		
	6º (n : 40)		4.40	
	8º (n: 41)		4.63	
	Sig.	1.000	.386	
Corrección formal.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	2.65		
	6º (n : 40)		3.55	
	8º (n: 41)		3.66	
	Sig.	1.000	.646	
Puntaje total		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	10.16		
	6º (n : 40)		14.65	
	8º (n: 41)			16.61
	Sig.	1.000	1.000	1.000

Tabla nº 217: Prueba *post hoc*, comparación niveles, Juez 3.

Juez 4.				
Contenido e ideas		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	1.88		
	6º (n : 40)		2.95	
	8º (n: 41)			3.90
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estructura y organización.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	2.60		
	6º (n : 40)		3.75	
	8º (n: 41)			4.41
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estilo		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	2.86		
	6º (n : 40)		4.40	
	8º (n: 41)		4.61	
	Sig.	1.000	.439	
Corrección formal.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	2.58		
	6º (n : 40)		3.55	
	8º (n: 41)		3.66	
	Sig.	1.000	.654	
Puntaje total		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:43)	9.93		
	6º (n : 40)		14.65	
	8º (n: 41)			16.59
	Sig.			
		1.000	1.000	1.000

Tabla nº 218: Prueba *post hoc*, comparación niveles, Juez 4.

La ventaja del test de Duncan es que permite establecer si hubo diferencias o no entre las medias que se han comparado dentro de cada uno de los niveles. Para ello, distribuye las medias en casillas diferentes, en este caso tres, que corresponden al número de niveles educativos que se comparan.

Cuando cada media se presenta en una casilla separada, quiere decir que, en efecto, los valores comparados son significativos y que, por ende, puede haber una progresión en los mismos. No obstante, cuando dos medias aparecen en una misma columna, quiere decir que entre esos valores no hay diferencias significativas y que, por lo tanto, a pesar de existir (como en este caso) diferencias de edad de los participantes, los resultados no se explicarían por ese factor.

Para interpretar los datos que este test arroja, es importante comenzar por el puntaje total de los participantes y luego, establecer si hubo diferencias significativas o no entre los niveles al considerar cada uno de los parámetros a los que se recurrió para evaluar el texto.

Como se puede apreciar en las tablas precedentes, las medias correspondientes a los puntajes totales asignados por cada uno de los cuatro jueces involucrados en el proceso de corrección de los textos aparecen en tres casillas diferentes. Ello quiere decir que, desde el punto de vista de la puntuación media de todo el texto, sí hay una progresión en los puntajes. Esto indica, que en efecto, sí se observan diferencias significativas entre los tres niveles comparados, hecho que señala que, a media en que se pasa de un nivel educativo, el puntaje que se obtiene tiende a aumentar.

Sin embargo, al comparar cada uno de los parámetros de forma aislada, la diferencia entre los niveles educativos no es la misma respecto al puntaje total obtenido en la redacción del texto. A continuación se detallan los principales acuerdos entre los jueces respecto a las distribuciones de las medias según los parámetros de evaluación:

- Contenido e ideas: Frente a este parámetro, las medias obtenidas aparecen en tres casillas distintas, hecho en el que concuerdan los cuatro jueces. Por lo tanto, sí hay una diferencia que se explica desde el punto de vista de la edad de los participantes, ya que, al pasar de un nivel a otro, el puntaje tiende a aumentar.
- Estructura y organización: Al igual que en el parámetro anterior, en éste también las diferencias entre las medias obtenidas por cada uno de los niveles se explica por la edad de los participantes, hecho en el que concuerdan los cuatro jueces participantes del proceso de corrección de los textos.
- Estilo: Frente a este parámetro, no hay acuerdo entre los jueces. Solo en los resultados del juez número dos, las diferencias entre las medias de los niveles se sitúan en casillas distintas. Los resultados del juez número 1 evidencian que, frente a este elemento, sólo hay diferencias entre 4º y 6º si se lo compara con 8º. Sin embargo, no hay diferencias significativas al hacer una comparación entre 4º y 6º. En el caso de los jueces 3 y 4, las diferencias

significativas entre las medias sólo se aprecian al comparar la puntuación media de los niveles 4º y 6º; 4º y 8º. No obstante, no hay diferencias importantes entre 6º y 8º.

- Corrección formal: Respecto a este último parámetro, solo los resultados del juez número 1 evidencian una progresión significativa de la puntuación media obtenida por cada uno de los niveles participantes. En cambio, las medias aportadas por el resto de los jueces para este rasgo evidencian que solo hay diferencias significativas entre 4º y 6º; 4º y 8º, pero no entre 6º y 8º.

f) Como ya se señalara al comienzo de este apartado, además de las pruebas expuestas hasta ahora, se recurre también a otras dos para determinar y asegurar la validez de las comparaciones que se han hecho de las puntuaciones medias que se obtuvieron en cada uno de los niveles. Esas pruebas, en concreto, son, por una parte la prueba de Kruskal- Wallis que es una prueba no paramétrica que realza los datos que se han obtenido a partir de la prueba de Duncan y también, la prueba de Mann- Whitney.

Se recurre a esta última prueba para comparar una cantidad de datos que oscila entre 0 y 5. Se trata de una prueba no paramétrica y se asimila a los datos de la T de Student. Esta prueba considera significativos los datos cuando hay una sig. < 0.10.

Se exponen a continuación los datos y los índices de significatividad aportados por cada una de estas dos pruebas.

	Variables	Significatividad
Juez 1.	Contenido e ideas.	.000
	Estructura y organización.	.000
	Estilo.	.000
	Corrección.	.000
	Puntaje total.	.000
Juez 2.	Contenido e ideas.	.000
	Estructura y organización.	.000
	Estilo.	.000
	Corrección.	.000
	Puntaje total.	.000
Juez 3.	Contenido e ideas.	.000
	Estructura y organización.	.000
	Estilo.	.000
	Corrección.	.003
	Puntaje total.	.000
Juez 4.	Contenido e ideas.	.000
	Estructura y organización.	.000
	Estilo.	.000
	Corrección.	.002
	Puntaje total.	.000

Tabla nº 219: Significatividad prueba Kruskal – Wallis, total de la muestra. (sig. <0.001).

	Variables	Significatividad
Juez 1.	Contenido e ideas.	.064
	Estructura y organización.	.005
	Estilo.	.018
	Corrección.	.084
	Puntaje total.	.015
Juez 2.	Contenido e ideas.	.024
	Estructura y organización.	.020
	Estilo.	.121
	Corrección.	.217
	Puntaje total.	.031
Juez 3.	Contenido e ideas.	.097
	Estructura y organización.	.019
	Estilo.	.159
	Corrección.	.220
	Puntaje total.	.024
Juez 4.	Contenido e ideas.	.088
	Estructura y organización.	.023
	Estilo.	.067
	Corrección.	.199
	Puntaje total.	.021

Tabla nº 220: Significatividad prueba Mann- Whitney, comparación niveles, total de la muestra. (sig. <0.10).

	Variables	Significatividad		
		4º	6º	8º
Juez 1.	Contenido e ideas.	.871	.032	.168
	Estructura y organización.	.507	.002	.024
	Estilo.	.389	.061	.054
	Corrección.	.480	.023	.926
	Puntaje total.	.606	.007	.086
Juez 2.	Contenido e ideas.	.623	.005	.168
	Estructura y organización.	.312	.119	.024
	Estilo.	.949	.422	.037
	Corrección.	.443	.146	.738
	Puntaje total.	.500	.061	.094
Juez 3.	Contenido e ideas.	.388	.005	.168
	Estructura y organización.	.820	.026	.024
	Estilo.	.617	.102	.037
	Corrección.	.662	.001	.738
	Puntaje total.	.750	.002	.094
Juez 4.	Contenido e ideas.	.510	.005	.168
	Estructura y organización.	.929	.026	.024
	Estilo.	1.000	.102	.021
	Corrección.	.797	.001	.738
	Puntaje total.	.834	.002	.086

Tabla nº 221: Significatividad prueba Mann- Whitney, comparación niveles (4º, 6º y 8º).

(sig. <0.10).

Análisis de los datos según el género de los participantes.

Al igual que en la comparativa por niveles, se presenta a continuación un contraste de los puntajes obtenidos por las chicas y chicos de cada uno de los niveles educativos, considerando para ello, la puntuación total obtenida en cada uno de los textos así como también, la puntuación de cada uno de los cuatro parámetros considerados para la corrección de la carta. Además, se presentan nuevamente cuatro puntuaciones distintas que corresponden a los cuatro jueces.

Por lo tanto, se presentan tres tablas: una general en la que se puede observar las medias y desviaciones típicas del total de alumnos y alumnas de la muestra, y luego, dos más en donde se han separado los resultados de chicos y chicas.

Género total de la muestra					
Variables		Femenino (56 alumnas.)		Masculino (68 alumnos.)	
		Media	Desvest.	Media	Desvest.
Juez 1.	Contenido e ideas.	3.00	1.514	2.54	1.408
	Estructura y organización.	3.64	1.420	2.96	1.491
	Estilo.	3.88	1.453	3.37	1.475
	Corrección.	3.14	1.151	2.85	1.162
	Puntaje total.	13.66	5.071	11.72	5.084
Juez 2.	Contenido e ideas.	3.09	1.431	2.59	1.352
	Estructura y organización.	3.73	1.368	3.18	1.486
	Estilo.	3.95	1.507	3.71	1.415
	Corrección.	3.23	1.144	3.06	1.145
	Puntaje total.	14.00	5.056	12.53	4.934
Juez 3.	Contenido e ideas.	3.07	1.475	2.78	1.256
	Estructura y organización.	3.79	1.449	3.38	1.339
	Estilo.	4.09	1.493	3.91	1.358
	Corrección.	3.36	1.182	3.21	1.140
	Puntaje total.	14.30	5.253	13.28	4.521
Juez 4.	Contenido e ideas.	3.07	1.475	2.75	1.297
	Estructura y organización.	3.79	1.449	3.40	1.362
	Estilo.	4.09	1.493	3.81	1.417
	Corrección.	3.36	1.182	3.16	1.205
	Puntaje total.	14.30	5.253	13.12	4.787

Tabla nº 222: Frecuencias de medias y desvest diferencia género, total de la muestra.

A partir de los resultados expuestos en la tabla anterior, es posible señalar que, en términos generales, son las chicas quienes obtienen una mejor puntuación respecto a los chicos no solo considerando el puntaje total del texto, sino también las medias de cada uno de los cuatro parámetros de evaluación considerados para la corrección del texto.

El puntaje total obtenido por las chicas oscila entre los 13.66 puntos otorgados por el juez número 1 y los 14.30, dados por los jueces 3 y 4. En cambio, los chicos obtienen una media que va desde los 11.72 puntos otorgados por el juez número 1 y los 13.28 dados por el juez número 3.

Luego, al considerar los parámetros de evaluación, se puede observar que, para ambos géneros las dificultades aparecen en el área de “contenido e ideas”, mientras que las mejores puntuaciones se alcanzan en el punto de “estilo”. Este hecho coincide con la comparación general de las medias considerando el nivel educativo de los participantes de esta investigación.

En el caso de las chicas, la puntuación media del parámetro de “contenido e ideas” oscila entre los 3.00 puntos dados por el juez 1 y los 3.09 dados por el juez número 2. Los chicos, por su parte, obtienen una media que ronda de 2.54 puntos dados por el juez número 1 y los 2.78 puntos otorgados por el juez 3.

Respecto al parámetro “estilo”, las chicas obtienen una puntuación de 3.88 puntos otorgados por el juez número 1 y los 4.09 dados por los jueces 3 y 4. Los chicos, en cambio, alcanzan 3.37 puntos por parte del juez número 1 y 3.91 por parte del juez número 3.

Se presentan a continuación las medias y desviaciones típicas obtenidas por las chicas y los chicos en dos tablas diferentes.

Variables		Género: Chicas.								Significatividad
		4º (20 als.)		6º (17 als.)		8º (19 als.)		Total muestra (56 als.)		
		Media	Desvest.	Media	Desvest.	Media	Desvest.	Media	Desvest.	
Juez 1.	Contenido e ideas.	1.75	1.372	3.18	1.015	4.16	.958	3.00	1.514	.000
	Estructura y organizació n.	2.40	1.536	3.88	.697	4.74	.452	3.64	1.420	.000
	Estilo.	3.10	1.832	3.71	1.047	4.84	.501	3.88	1.453	.000
	Corrección.	2.50	1.504	3.29	.772	3.68	.582	3.14	1.151	.003
	Puntaje total.	9.75	5.919	14.06	2.657	17.42	1.805	13.66	5.071	.000
Juez 2.	Contenido e ideas.	1.85	1.309	3.35	.786	4.16	.958	3.09	1.431	.000
	Estructura y organizació n.	2.65	1.599	3.88	.697	4.74	.452	3.73	1.368	.000
	Estilo.	2.95	1.849	4.06	1.088	4.89	.459	3.95	1.507	.000
	Corrección.	2.60	1.569	3.53	.717	3.63	.496	3.23	1.144	.006
	Puntaje total.	10.05	6.048	14.82	2.580	17.42	1.805	14.00	5.056	.000
Juez 3.	Contenido e ideas.	1.75	1.293	3.41	.870	4.16	.958	3.07	1.475	.000
	Estructura y organizació n.	2.60	1.759	4.12	.600	4.74	.452	3.79	1.449	.000
	Estilo.	2.85	1.872	4.65	.493	4.89	.459	4.09	1.493	.000
	Corrección.	2.55	1.638	4.00	0.000	3.63	.496	3.36	1.182	.000
	Puntaje total.	9.75	6.298	16.18	1.704	17.42	1.805	14.30	5.253	.000
Juez 4.	Contenido e ideas.	1.75	1.293	3.41	.870	.416	.958	3.07	1.475	.000
	Estructura y organizació n.	2.60	1.759	4.12	.600	4.74	.452	3.79	1.449	.000
	Estilo.	2.85	1.872	4.65	.493	4.89	.459	4.09	1.493	.000
	Corrección.	2.55	1.638	4.00	0.000	3.63	.496	3.36	1.182	.000
	Puntaje total.	9.75	6.298	16.18	1.704	17.42	1.805	14.30	5.253	.000

Tabla nº 223: Distribución de medias, diferencia género. Chicas. (sig. < 0.001).

A partir de los resultados expuestos en la tabla anterior es posible señalar que existe una progresión en los puntajes a medida en que se pasa de un nivel a otro. Es cierto que las diferencias más notables aparecen entre 4º y 6º y entre 4º y 8º, pero no entre 6º y 8º. Además, las medias de este último nivel ya sea respecto al total del texto, como en relación a la puntuación de cada uno de los parámetros considerados, siempre aparece superior si se lo compara con los puntos obtenidos por el total de chicas que participaron en esta investigación.

Este hecho coincide, además, con la relación de puntajes totales de la muestra, ya que, como se comentó anteriormente, 8º supera la media en puntaje total y puntaje de cada uno de los cuatro parámetros respecto al total de la muestra.

En el caso de las chicas, la puntuación total en 4º va desde los 9.75 puntos otorgados por los jueces 1, 3 y 4 y los 10.05 otorgados por el juez número 2. En el caso de las chicas de 6º, su puntaje total oscila entre los 14.06 dados por el juez número 1 y los 16.18, otorgados por los jueces 3 y 4. Finalmente, las chicas de 8º obtienen una media de 17.42 puntos, hecho en el que coinciden los cuatro jueces.

En 4º el parámetro que más dificultades presenta es el de “contenido e ideas”, puntuado por los cuatro evaluadores con 1.75 puntos. Las chicas de 6º, por su parte, también presentan dificultades en el parámetro de “contenido e ideas” con una media que oscila entre los 3.18 puntos otorgados por el juez 1 y los 3.41 dados por los jueces 3 y 4.

En 8º, las chicas presentan dificultades en un parámetro diferente respecto al de los dos grupos anteriores. Se trata de “corrección formal” y sus puntuaciones medias oscilan entre los 3.63 puntos asignados por los jueces 2, 3 y 4 y los 3.68 puntos otorgados por el juez número 1.

No obstante, el elemento que más puntaje alcanzó por parte de las alumnas de 4º fue el de “estilo” que alcanzó una media que estuvo entre los 2.85 puntos otorgados por los jueces 3 y 4 y los 3.10 dados por el juez número 1. Las niñas de 6º también obtuvieron el mejor puntaje en el apartado “estilo”.

Sin embargo, solo tres jueces estuvieron de acuerdo en este hecho (jueces 2, 3, y 4). Este parámetro fue calificado con una media que iba desde los 4.06 del juez 2 hasta los 4.65 de los jueces 3 y 4. En cambio, el juez número 1 consideró que el mejor desempeño de las niñas en la tarea de escritura se alcanzó en el parámetro de “estructura y organización”, calificado con una media de 3.88 puntos. A través de este parámetro se evaluaba la capacidad de los participantes para adaptarse al género solicitado en la tarea, para seleccionar organizadores textuales y distribuir la información en párrafos que estuviesen al servicio de la tarea encomendada y para utilizar las estructuras retóricas adecuadas al género que se tenía que trabajar.

Las chicas de 8º obtuvieron los mejores resultados en el apartado de “estilo”. Su puntuación media osciló entre los 4.84 puntos asignados por el juez número 1 y los 4.89 dados por el resto de los jueces.

Variables		Género: Chicos.								Significatividad
		4º (23 als.)		6º (23 als.)		8º (22 als.)		Total muestra (68 als.)		
		Media	Desvest.	Media	Desvest.	Media	Desvest.	Media	Desvest.	
Juez 1.	Contenido e ideas.	1.61	1.076	2.39	1.196	3.68	1.129	2.54	1.408	.000
	Estructura y organizació n.	2.13	1.456	2.65	1.301	4.14	.889	2.96	1.491	.000
	Estilo.	2.87	1.632	2.91	1.276	4.36	.953	3.37	1.475	.000
	Corrección.	2.35	1.335	2.57	1.037	3.68	.477	2.85	1.162	.000
	Puntaje total.	8.96	5.165	10.52	4.252	15.86	2.765	11.72	5.084	.000
Juez 2.	Contenido e ideas.	1.65	1.071	2.48	1.039	3.68	1.129	2.59	1.352	.000
	Estructura y organizació n.	2.22	1.536	3.22	1.313	4.14	.889	3.18	1.486	.000
	Estilo.	2.96	1.692	3.78	1.126	4.41	.959	3.71	1.415	.002
	Corrección.	2.43	1.409	3.09	.996	3.68	.477	3.06	1.145	.001
	Puntaje total.	9.26	5.437	12.57	3.836	15.91	2.759	12.53	4.934	.000
Juez 3.	Contenido e ideas.	2.09	1.164	2.61	.941	3.68	1.129	2.78	1.256	.000
	Estructura y organizació n.	2.57	1.562	3.48	.994	4.14	.889	3.38	1.339	.000
	Estilo.	3.13	1.740	4.22	.850	4.41	.959	3.91	1.358	.002
	Corrección.	2.74	1.544	3.22	.951	3.68	.477	3.21	1.140	.019
	Puntaje total.	10.52	5.615	13.52	2.921	15.91	2.759	13.28	4.521	.000
Juez 4.	Contenido e ideas.	2.00	1.243	2.61	.941	3.68	1.129	2.75	1.297	.000
	Estructura y organizació n.	2.61	1.644	3.48	.994	4.14	.889	3.40	1.362	.000
	Estilo.	2.87	1.766	4.22	.850	4.36	.953	3.81	1.417	.000
	Corrección.	2.61	1.644	3.22	.951	3.68	.477	3.16	1.205	.009
	Puntaje total.	10.09	6.052	13.52	2.921	15.86	2.765	13.12	4.787	.000

Tabla nº 224: Distribución de medias, diferencia género, Chicos. (sig. < 0.001).

En términos generales, el desempeño de los chicos en la tarea de escritura, tanto en el puntaje total como en las medias obtenidas en cada uno de los parámetros considerados para la corrección de los textos, es menor que los logros que obtuvieron las chicas.

La media del puntaje total de los textos escritos por los chicos rondó los 11.72 puntos asignados por el primer juez y los 13.28 otorgados por el juez número 3. Por niveles, las medias totales fueron:

- Chicos de 4º: 8.96 (juez 1) y 10.52 (juez 3).
- Chicos de 6º: 10.52 (juez 1) y 13.52 (jueces 3 y 4).
- Chicos de 8º: 15.86 (jueces 1 y 4) y 15.91 (jueces 2 y 3).

En 4º, los chicos presentan la puntuación más baja en el parámetro de “contenido e ideas” con una puntuación que iba desde los 1.61 puntos (juez 1) a los 2.09 (juez 3). En 6º, el aspecto con menor puntuación también fue el de “contenido e ideas”. En este caso, la puntuación estuvo entre los 2.39 puntos (juez 1) y los 2.61 (jueces 3 y 4).

Finalmente, en 8º los chicos también obtuvieron la puntuación más baja en el apartado de “contenido e ideas”. Su puntuación estuvo fue de 3.68, calificación dada por los 4 jueces.

Respecto a los parámetros con mejor puntuación es posible señalar que en 4º, los alumnos obtienen la media más alta en el apartado de “estilo” con una puntuación que va desde los 2.87 puntos (jueces 1 y 4) hasta los 3.13 puntos (juez 3). En 6º, los chicos también obtienen los resultados más altos en “estilo” con una media que va desde los 2.91 puntos (juez 1) hasta los 4.22 puntos (jueces 3 y 4).

En 8º, los muchachos obtienen la mejor puntuación en “estilo”, parámetro que fue calificado con una media que iba desde los 4.36 puntos (jueces 1 y 4) hasta los 4.41 (jueces 2 y 3).

Al igual que en la comparación de la puntuación media obtenida por los tres niveles participantes en esta investigación, se presentan a continuación la

distribución de las medias obtenida por chicas y chicos para establecer entre qué niveles hubo diferencias significativas.

Para este cometido, se presentan las medias considerando su distribución respecto a la puntuación total de los textos, a la puntuación de cada uno de los parámetros de corrección y además, bajo la perspectiva de los cuatro jueces que participaron en el proceso de corrección de los textos.

Juez 1				
Contenido e ideas		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	1.75		
	6º (n : 17)		3.18	
	8º (n: 19)			4.16
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estructura y organización.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	2.40		
	6º (n : 17)		3.88	
	8º (n: 19)			4.74
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estilo		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	3.10		
	6º (n : 17)	3.71		
	8º (n: 19)			4.84
	Sig.	.153		1.000
Corrección formal.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	2.50		
	6º (n : 17)		3.29	
	8º (n: 19)		3.68	
	Sig.	1.000	.263	
Puntaje total		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	9.75		
	6º (n : 17)		14.06	
	8º (n: 19)			17.42
	Sig.	1.000	1.000	1.000

Tabla nº 225: Prueba *post hoc*, comparación género (chicas), Juez 1.

Juez 2.				
Contenido e ideas		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	1.85		
	6º (n : 17)		3.35	
	8º (n: 19)			4.16
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estructura y organización.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	2.65		
	6º (n : 17)		3.88	
	8º (n: 19)			4.74
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estilo		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	2.95		
	6º (n : 17)		4.06	
	8º (n: 19)		4.89	
	Sig.	1.000	.053	
Corrección formal.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	2.60		
	6º (n : 17)		3.53	
	8º (n: 19)		3.63	
	Sig.	1.000	.770	
Puntaje total		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	10.05		
	6º (n : 17)		14.82	
	8º (n: 19)		17.42	
	Sig.	1.00	.055	

Tabla nº 226: Prueba *post hoc*, comparación género (chicas), Juez 2.

Juez 3.				
Contenido e ideas		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	1.75		
	6º (n : 17)		3.41	
	8º (n: 19)			4.16
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estructura y organización.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	2.60		
	6º (n : 17)		4.12	
	8º (n: 19)		4.74	
	Sig.	1.000	.102	
Estilo		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	2.85		
	6º (n : 17)		4.65	
	8º (n: 19)		4.89	
	Sig.	1.000	.526	
Corrección formal.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	2.55		
	6º (n : 17)		3.63	
	8º (n: 19)		4.00	
	Sig.	1.000	.277	
Puntaje total		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	9.75		
	6º (n : 17)		16.18	
	8º (n: 19)		17.42	
	Sig.	1.000	.350	

Tabla nº 227: Prueba *post hoc*, comparación género (chicas), Juez 3.

Juez 4.				
Contenido e ideas		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	1.75		
	6º (n : 17)		3.41	
	8º (n: 19)			4.16
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estructura y organización.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	2.60		
	6º (n : 17)		4.12	
	8º (n: 19)		4.74	
	Sig.	1.000	.102	
Estilo		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	2.85		
	6º (n : 17)		4.65	
	8º (n: 19)		4.89	
	Sig.	1.000	.526	
Corrección formal.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	2.65		
	6º (n : 17)		3.63	
	8º (n: 19)		4.00	
	Sig.	1.000	.277	
Puntaje total		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	9.75		
	6º (n : 17)		16.18	
	8º (n: 19)		17.42	
	Sig.	1.000	.350	

Tabla 228: Prueba *post hoc*, comparación género (chicas), Juez 4.

A partir de los resultados expuestos en las tablas anteriores es posible señalar, respecto a la puntuación total de los textos que las chicas alcanzaron, que hay diferencias significativas entre las medias, pero solo desde el punto de vista del juez número 1. Esto quiere decir, que, a medida en que se pasa de un nivel a otro, en efecto, es la edad la que explica que se obtengan mejores resultados.

Sin embargo, la situación es diferente si se considera el juicio de los tres evaluadores restantes. La comparación de la puntuación media por parte de estos tres jueces indica que las diferencias solo son significativas al comparar los niveles de 4º y 6º; y 4º y 8º, pero no cuando se comparan los niveles de 6º y 8º.

Ahora bien, al considerar cada uno de los cuatro parámetros por separado, se llega a las siguientes conclusiones:

- Contenido e ideas: Para este parámetro, la distribución de las medias otorgadas por los cuatro jueces refleja un incremento significativo de la puntuación.
- Estructura y organización: Frente a este aspecto, solo los resultados de los jueces 1 y 2 indican una distribución significativa las del puntaje obtenido por las chicas. El análisis de los jueces 3 y 4, por su parte, señala que hay diferencias significativas entre 4º y 6º; y entre 4º y 8º, pero no entre 6º y 8º.
- Estilo: Para este parámetro, no hay una distribución significativa si se consideran los tres niveles. La evaluación de los jueces 2,3 y 4 revela que aparecen distribuciones significativas solo si se comparan los niveles de 4º y 6º; y 4º y 8º, pero no entre 6º y 8º. En cambio, el análisis del juez 1 permite ver que las diferencias aparecen entre los niveles de 4º y 8º; y de 6º y 8º.
- Corrección formal: Los análisis de los cuatro jueces coinciden al señalar que las diferencias se observan solo entre los niveles de 4º y 6º; y de 4º y 8º, pero no entre los niveles de 6º y 8º.

Respecto al desempeño de los chicos, la distribución de las medias queda reflejada en las siguientes tablas:

Juez 1				
Contenido e ideas		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	1.61		
	6º (n : 23)		2.39	
	8º (n: 22)			3.68
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estructura y organización.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	2.13		
	6º (n : 23)	2.65		
	8º (n: 22)		4.14	
	Sig.	.162	1.000	
Estilo		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	2.87		
	6º (n : 23)	2.91		
	8º (n: 22)		4.36	
	Sig.	.912	1.000	
Corrección formal.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	2.35		
	6º (n : 23)	2.57		
	8º (n: 22)		3.68	
	Sig.	.476	1.000	
Puntaje total		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	8.96		
	6º (n : 23)	10.52		
	8º (n: 22)		15.86	
	Sig.	.214	1.000	

Tabla nº 229: Prueba *post hoc*, comparación género (chicos), Juez 1.

Juez 2.				
Contenido e ideas		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	1.65		
	6º (n : 23)		2.48	
	8º (n: 22)			3.68
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estructura y organización.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	2.22		
	6º (n : 23)		3.22	
	8º (n: 22)			4.14
	Sig.	1.000	1.000	1.000
Estilo		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	2.96		
	6º (n : 23)		378	
	8º (n: 22)		4.41	
	Sig.	1.000	.110	
Corrección formal.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	2.43		
	6º (n : 23)		3.09	
	8º (n: 22)		3.68	
	Sig.	1.000	.058	
Puntaje total		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	9.26		
	6º (n : 23)		12.57	
	8º (n: 22)			15.91
	Sig.	1.000	1.000	1.000

Tabla nº 230: Prueba *post hoc*, comparación género (chicos), Juez 2.

Juez 3.				
Contenido e ideas		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	2.09		
	6º (n : 23)	2.61		
	8º (n: 22)		3.68	
	Sig.	.109	1.000	
Estructura y organización.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	2.57		
	6º (n : 23)		3.48	
	8º (n: 22)		4.14	
	Sig.	1.000	.067	
Estilo		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	3.13		
	6º (n : 23)		4.22	
	8º (n: 22)		4.41	
	Sig.	1.000	.608	
Corrección formal.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	2.74		
	6º (n : 23)	3.22	3.22	
	8º (n: 22)		3.68	
	Sig.	.144	.156	
Puntaje total		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	10.52		
	6º (n : 23)		13.52	
	8º (n: 22)			15.91
	Sig.	1.000	1.000	1.000

Tabla nº 231: Prueba *post hoc*, comparación género (chicos), Juez 3.

Juez 4.				
Contenido e ideas		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	2.00		
	6º (n : 23)	2.61		
	8º (n: 22)		3.68	
	Sig.	.070	1.000	
Estructura y organización.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	2.61		
	6º (n : 23)		3.48	
	8º (n: 22)		4.14	
	Sig.	1.000	.076	
Estilo		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:20)	2.87		
	6º (n : 17)		4.22	
	8º (n: 19)		4.36	
	Sig.	1.000	.698	
Corrección formal.		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	2.61		
	6º (n : 23)	3.22	3.22	
	8º (n: 22)		3.68	
	Sig.	.076	.174	
Puntaje total		Subconjunto para alfa : 0.05		
		1	2	3
	4º (n:23)	10.09		
	6º (n : 23)		13.52	
	8º (n: 22)		15.86	
	Sig.	1.000	.066	

Tabla nº 232: Prueba *post hoc*, comparación género (chicos), Juez 4.

Al igual que en el caso de las chicas, el primer elemento que se ha de considerar es la relación de la puntuación total obtenida. Solo los jueces 2 y 3 con sus respectivos análisis concuerdan al señalar que existe una relación significativa del puntaje medio de los chicos en la escritura de la carta. Sin embargo, la evaluación del juez 1, indica que sólo hay diferencias entre 4º y 8º; y entre 6º y 8º, pero no entre 4º y 6º. En cambio, el juez 4, sostiene que las diferencias entre la puntuación media aparece entre 4º y 6º; y entre 4º y 8º.

Al analizar cada uno de los cuatro parámetros considerados en la corrección de los textos, se pueden observar los siguientes hechos:

- Contenido e ideas: Hay diferencias significativas entre los tres niveles (jueces 1 y 2), pero sólo entre 4º y 8º; y 6º y 8º (jueces 3 y 4).

- Estructura y organización: Diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por los chicos de los tres niveles (juez 2), diferencias sólo entre 4º y 8º; y entre 6º y 8º (juez 1). Finalmente, los jueces 3 y 4 concuerdan al señalar que solo hay diferencias importantes entre los niveles de 4º y 6º; y de 4º y 8º.
- Estilo: Diferencias significativas entre 4º y 6º; 4º y 8º (jueces 2,3 y 4) y entre 4º y 8º; y 6º y 8º, pero no entre 4º y 6º (juez 1).
- Corrección formal: Se observan diferencias significativas sólo entre 4º y 8º (jueces 3 y 4) o entre 4º y 8º; y 6º y 8º (juez 1). También aparecen entre 4º y 6º; y entre 4º y 8º, pero no entre 6º y 8º.

Al igual que en el caso de las comparaciones establecidas entre los niveles, se presenta a continuación, los niveles de significatividad de la prueba Kruskal Wallis, diferenciando, en este caso, las puntuaciones medias obtenidas tanto por las chicas como por los chicos.

	Variables	Significatividad	
		Chicas	Chicos
Juez 1.	Contenido e ideas.	.000	.000
	Estructura y organización.	.000	.000
	Estilo.	.000	.000
	Corrección.	.018	.000
	Puntaje total.	.000	.000
Juez 2.	Contenido e ideas.	.000	.000
	Estructura y organización.	.000	.000
	Estilo.	.000	.002
	Corrección.	.059	.001
	Puntaje total.	.000	.000
Juez 3.	Contenido e ideas.	.000	.000
	Estructura y organización.	.000	.001
	Estilo.	.000	.007
	Corrección.	.000	.091
	Puntaje total.	.000	.000
Juez 4.	Contenido e ideas.	.000	.000
	Estructura y organización.	.000	.003
	Estilo.	.000	.001
	Corrección.	.000	.074
	Puntaje total.	.000	.001

Tabla nº 233: Significatividad prueba Kruskal – Wallis, Comparación géneros. (sig. <0.001).

Correlaciones (nivel de acuerdo entre los jueces).

Dos son las pruebas que se han aplicado para determinar las correlaciones existentes en la tarea de corrección de los textos por parte de los cuatro jueces participantes en el proceso. En primer lugar, está la prueba de correlación de Pearson.

Se recurre a ella para estudiar la asociación entre un factor de estudio y una variable de respuesta cuantitativa, mide el grado de asociación entre dos variables tomando valores entre -1 y 1. La segunda prueba es el test de Kendall. Se trata de una de las técnicas no paramétricas para medir el grado de correlación entre las variables de una muestra.

Los datos que a continuación se presentan son un resumen de la aplicación de ambas pruebas. En concreto, se presentan cinco tablas que dan cuenta de los acuerdos entre los jueces respecto a las cinco variables consideradas para la evaluación de los textos, a saber: puntaje total más los cuatro parámetros de corrección.

A lo anterior se suma la especificación de dos elementos: el alfa de Cronbach, coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida y también, el coeficiente de correlación interclase (ICC) que permite determinar el grado de concordancia de las observaciones hechas por distintos evaluadores o instrumentos. Los grados de acuerdo que arroja el coeficiente ICC se clasifica a partir de la siguiente escala:

Valor	Grado de acuerdo
0	Pobre
0-01- 0.20	Leve
0.21- 0.40	Regular
0.41- 0.60	Moderado
0.61- 0.80	Substancial
0.81- 1.00	Casi perfecto

Tabla nº 234: Valores y grados de acuerdo para el Coeficiente de relación interclase (ICC).

A continuación, las tablas respectivas con los niveles de acuerdo entre los cuatro jueces en relación con los cinco elementos considerados para la corrección de los textos.

Variable: Puntaje total del texto.				
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4
Juez 1	1.000	.916	.840	.858
Juez 2		1.000	.912	.931
Juez 3			1.000	.980
Juez 4				1.000

Tabla nº 235: Resumen, acuerdo entre jueces, variable puntaje total del texto.

Para este factor, el Alfa de Cronbach es de .974 y el coeficiente de correlación interclase (ICC) es de .972.

Variable: Parámetro 1 (Contenido e ideas).				
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4
Juez 1	1.000	.927	.839	.847
Juez 2	.927	1.000	.905	.914
Juez 3	.839	.905	1.000	.992
Juez 4	.847	.914	.992	1.000

Tabla nº 236: Resumen, acuerdo entre jueces, variable parámetro 1 (contenido e ideas).

Respecto al parámetro de “contenido e ideas”, el Alfa de Cronbach es de .974 y el coeficiente de correlación interclase (ICC) es de .900.

Variable: Parámetro 2 (Estructura y organización).				
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4
Juez 1	1.000	.890	.780	.777
Juez 2	.890	1.000	.880	.875
Juez 3	.780	.880	1.000	.990
Juez 4	.777	.875	.990	1.000

Tabla nº 237: Resumen, acuerdo entre jueces, variable parámetro 2 (estructura y organización).

“Estructura y organización”, tiene un Alfa de Cronbach de .962 y el coeficiente de correlación interclase (ICC) es de .856.

Variable: Parámetro 3 (Estilo).				
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4
Juez 1	1.000	.859	.703	.751
Juez 2	.859	1.000	.839	.886
Juez 3	.703	.839	1.000	.948
Juez 4	.751	.886	.948	1.000

Tabla nº 238: Resumen, acuerdo entre jueces, variable parámetro 3 (estilo).

Para este factor, el Alfa de Cronbach es de .951 y el coeficiente de correlación interclase (ICC) es de .819.

Variable: Parámetro 4 (Corrección formal).				
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4
Juez 1	1.000	.871	.772	.800
Juez 2	.871	1.000	.875	.904
Juez 3	.772	.875	1.000	.974
Juez 4	.800	.904	.974	1.000

Tabla nº 239: Resumen, acuerdo entre jueces, variable parámetro 4 (corrección formal).

Finalmente, para “corrección formal”, el Alfa de Crombach es de .963 y el coeficiente de correlación interclase (ICC) es de .960.

3.4.3.4. Análisis del discurso docente: distribución y clasificación de preguntas en cada una de las clases.

Para el análisis de las preguntas que configuran el discurso de cada uno de los docentes que participaron en esta investigación se han de considerar los siguientes elementos: i) la distribución total de las preguntas y su correspondiente clasificación; ii) la distribución de las preguntas y su clasificación en cada una de las clases observadas; y iii) el acuerdo entre los jueces (n: 3) que se ocuparon de clasificar cada una de las preguntas.

Es importante recordar algunos aspectos referidos al proceso de clasificación de las preguntas por parte de los jueces implicados en esta actividad. En primer lugar, cada uno de los jueces recibió la transcripción de las clases de los tres profesores que participaron en esta investigación.

En esa transcripción se encontraban destacadas cada una de las preguntas formuladas por los profesores. El total de las preguntas aplicadas por los docentes en sus clases fue de 454. Separadas por niveles fueron: en 4º: 121 preguntas; en 6º: 146; y en 8º: 187.

Además de las clases transcritas, los jueces recibieron un documento Excel en el que aparecían separadas por clase, cada una de las 454 preguntas. De este modo, se podían analizar las preguntas de forma aislada y teniendo en cuenta a la vez, el contexto en el que habían sido propuestas dentro de cada una de las clases.

Siguiendo este planteamiento, cada juez debía clasificar las preguntas en una de las siguientes categorías planteadas por David Preiss (2009 y 2010):

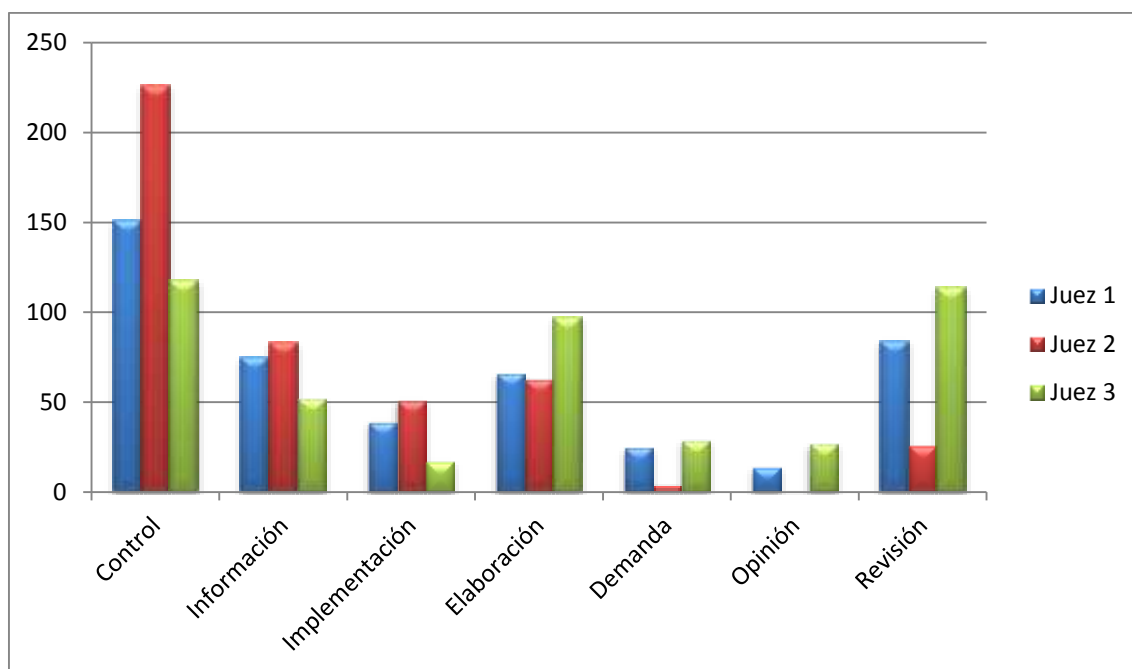
TIPO DE PREGUNTA.	DESCRIPCIÓN.	EJEMPLOS.
Control.	Permiten regular el flujo de la lección. Con ellas el profesor controla si los estudiantes comprenden lo que se está explicando para dar orden a las tareas planteadas.	<i>¿Me siguen?, ¿Lo has hecho?</i>
Información.	Chequean información. El profesor mide cómo siguen la información cuando está entregando un nuevo contenido.	<i>¿Qué estoy mostrando aquí?, ¿Qué es? (señalando una ilustración), ¿qué es un sustantivo?</i>
Implementación.	Permiten que los estudiantes utilicen habilidades verbales, en concreto del manejo de conceptos de literatura.	<i>¿Qué debería decir aquí?, ¿qué tipo de conexión debemos hacer en esta sentencia?</i>
Elaboración.	Permite que los alumnos den cuenta de sus trabajos previos y que expresen sus creencias. El profesor permite que los alumnos piensen sobre lo que han hecho para que puedan colaborar con el resto de la clase. Generalmente este tipo de preguntas se encabezan con un por qué o un para qué.	<i>¿Quién puede explicar por qué es la mejor solución para el problema? ¿Cuál creen ustedes que es la principal enseñanza de esta historia?</i>
Demanda.	A través de ellas, el profesor solicita una acción física	
Opinión.	Permiten pedir opiniones de los alumnos	
Revisión.	Permiten la revisión de contenidos que se han enseñado previamente	

Tabla nº 240: Clasificación general de preguntas para el análisis del discurso docente.

Al clasificarlas, debían asignar un 1 a aquella categoría que, según ellos, se ajustara mejor a las preguntas que estaban analizando.

Se presenta a continuación, las frecuencias de las preguntas en la muestra. Las frecuencias observadas en este caso, se analizan según los jueces que aplican el criterio de clasificación de las preguntas, y, además, según cada una de las clases a las que pertenecen los discursos docentes en que están insertas las preguntas estudiadas.

a) Frecuencias de las preguntas a partir de la clasificación de los jueces.



Gráfica 1: Distribución general de frecuencias de preguntas (Comparación entre los tres jueces).

En términos de porcentajes, la clasificación de preguntas por cada uno de los jueces queda reflejada en la siguiente tabla:

Tipo de pregunta.	Porcentaje, Juez 1.	Porcentaje, Juez 2.	Porcentaje, Juez 3.
Control.	33.3	49.8	26
Información.	16.5	18.3	11.5
Implementación.	8.6	11.2	3.7
Elaboración.	14.5	13.9	21.4
Demanda.	5.5	0.9	6.4
Opinión.	3.1	0.2	5.9
Revisión.	18.5	5.7	25.1

Tabla nº 241: Distribución de porcentajes, clasificación general de preguntas.

En términos generales, es posible señalar que los tipos de preguntas más destacados por los tres jueces son los de control, elaboración y revisión.

Para establecer si las frecuencias que aparecen, obedecen o no al azar, se aplica la prueba del Chi cuadrado de ajuste a una distribución esperada. El test rechaza con $p < 0.001$ la aleatoriedad de las respuestas.

Las medias para las clasificaciones de cada uno de los jueces son las siguientes:

Número de juez.	Total de preguntas clasificadas.	Media.	Desviación estándar.
1	454	3.26	2.246
2	454	2.21	1.635
3	454	3.89	2.323

Tabla nº 242: Distribución de medias, clasificación general de las preguntas.

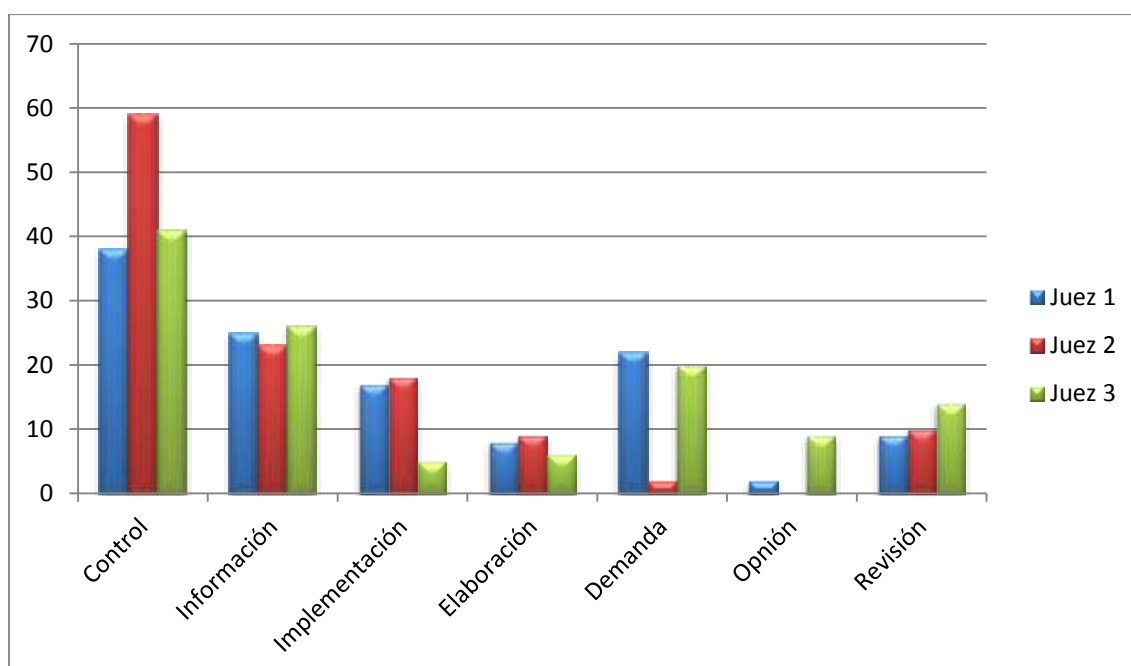
Al aplicar la prueba de Chi cuadrado a las clasificaciones de cada uno de los tres jueces aparece una sig. del .000, hecho que descarta la aleatoriedad de la clasificación de las preguntas por parte de los tres evaluadores.

b) Frecuencias de las preguntas dentro de cada una de las clases analizadas.

Se presenta a continuación la clasificación general de las preguntas por parte de los tres jueces, pero separadas en cada una de las clases analizadas. En cada una de ellas, se ha de tener presente que la cantidad total de preguntas cambia de una clase a otra. Este hecho, se especifica en cada uno de los siguientes apartados.

Distribución de preguntas, 4º.

En esta clase, la profesora formula un total de 121 preguntas que fueron clasificadas por los jueces del siguiente modo.



Gráfica 2: Distribución general de frecuencias de preguntas (Comparación entre los tres jueces, nivel 4º).

Tipo de pregunta.	Porcentaje, Juez 1.	Porcentaje, Juez 2.	Porcentaje, Juez 3.
Control.	31.4	48.8	33.9
Información.	20.7	19	21.5
Implementación.	14	14.9	4.1
Elaboración.	6.6	7.4	5
Demanda.	18.2	1.7	16.5
Opinión.	1.7	0	7.4
Revisión.	7.4	8.3	11.6

Tabla nº 243: Distribución de porcentajes, clasificación general de preguntas, nivel 4º.

Dentro de la clase de 4º, las preguntas más abundantes son las de control, información y demanda, tal como lo señalan la gráfica y distribución porcentual de las preguntas.

Las medias se la clasificación hecha por los evaluadores para esta clase puede verse en la siguiente tabla:

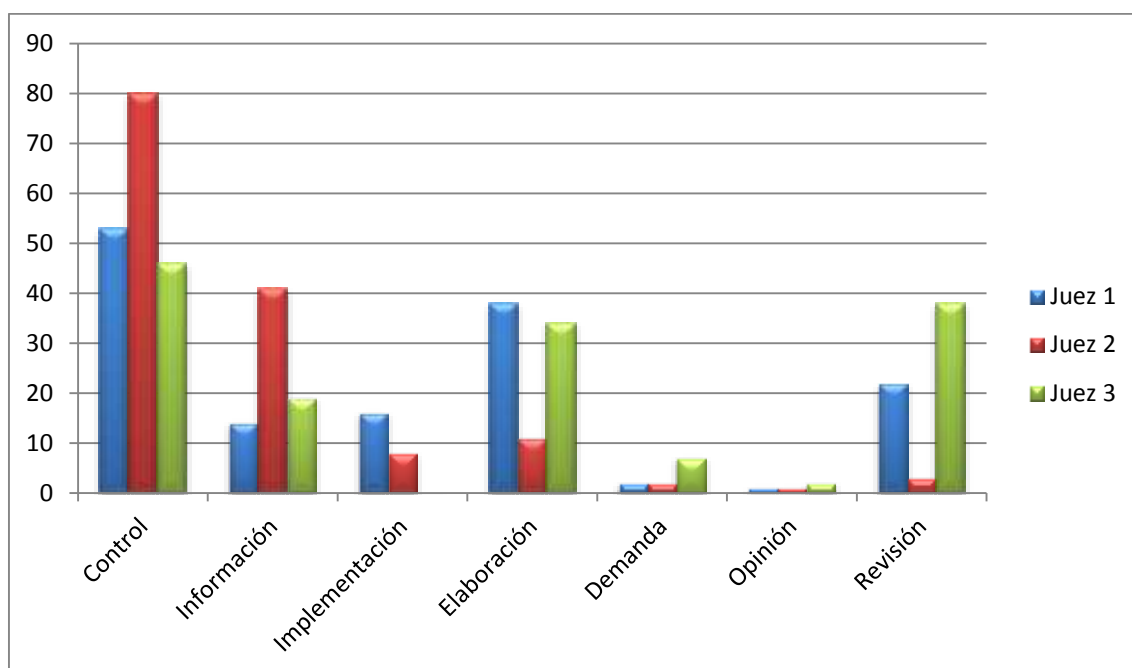
Número de juez.	Total de preguntas clasificadas.	Media.	Desviación estándar.
1	121	2.94	1.903
2	121	2.27	1.761
3	121	3.17	2.193

Tabla nº 244: Distribución de medias, clasificación general de las preguntas, nivel 4º.

Al aplicar la prueba de Chi Cuadrado, aparece una sig. del .000, respecto a la clasificación de cada uno de los evaluadores para este nivel, por lo que se descarta la aleatoriedad de la agrupación de las preguntas en las distintas categorías.

Distribución de preguntas, 6º.

Dentro de esta clase, el total de preguntas fue de 146, distribuidas y clasificadas del siguiente modo:



Gráfica 3: Distribución general de frecuencias de preguntas (Comparación entre los tres jueces, nivel 6º).

Tipo de pregunta.	Porcentaje, Juez 1.	Porcentaje, Juez 2.	Porcentaje, Juez 3.
Control.	36.3	54.8	31.5
Información.	9.6	28.1	13.0
Implementación.	11	5.5	0
Elaboración.	26	7.5	23.3
Demanda.	1.4	1.4	4.8
Opinión.	0.7	0.7	1.4
Revisión.	15.1	2.1	26

Tabla nº 245: Distribución de porcentajes, clasificación general de preguntas, nivel 6º.

Al igual que en los niveles anteriores, el tipo de pregunta que más destaca es la de control. También destacan las de elaboración y las de información, tal como puede apreciarse en la gráfica y distribución porcentual de las preguntas.

La siguiente tabla muestra la distribución de las medias de las clasificaciones de los tres evaluadores.

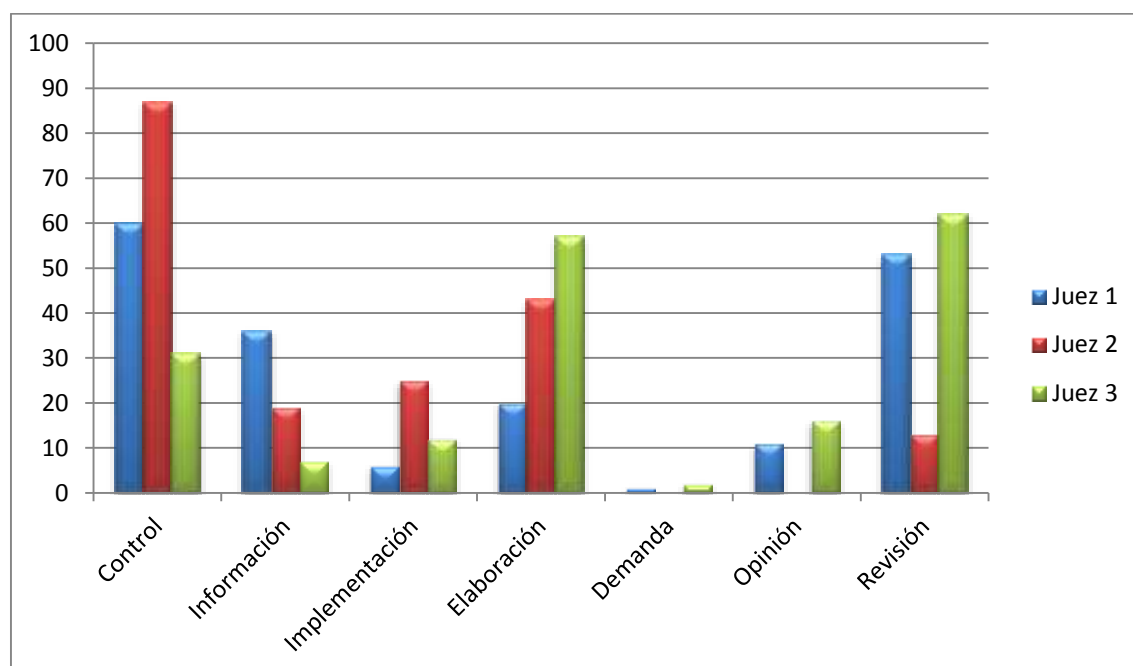
Número de juez.	Total de preguntas clasificadas.	Media.	Desviación estándar.
1	146	3.09	2.087
2	146	1.83	1.278
3	146	3.65	2.391

Tabla nº 246: Distribución de medias, clasificación general de las preguntas, nivel 6º.

En este caso, y al igual que las clasificaciones precedentes, al aplicar la prueba del Chi Cuadrado, aparece una sig. de .000 para cada una de asignaciones a categorías por parte de los tres evaluadores.

Distribución de preguntas 8º.

Finalmente, el total de preguntas que se formulan en este nivel es de 187, el más alto en comparación con las otras dos clases. La distribución y clasificación de las preguntas puede observarse a través del siguiente gráfico:



Gráfica 4: Distribución general de frecuencias de preguntas (Comparación entre los tres jueces, nivel 8º).

Tipo de pregunta.	Porcentaje, Juez 1.	Porcentaje, Juez 2.	Porcentaje, Juez 3.
Control.	32.1	46.5	16.6
Información.	19.3	10.2	3.7
Implementación.	3.2	13.4	6.4
Elaboración.	10.7	23	30.5
Demanda.	0.5	0	1.1
Opinión.	5.9	0	8.6
Revisión.	28.3	7	33.2

Tabla nº 247: Distribución de porcentajes, clasificación general de preguntas, nivel 8º.

Los tipos preponderantes de preguntas dentro de este nivel son los de control, elaboración y revisión tal como puede observarse a través de la gráfica y la tabla con la distribución porcentual de las preguntas.

La siguiente tabla muestra cuáles fueron las medias de las clasificaciones de los tres jueces dentro de este nivel.

Número de juez.	Total de preguntas clasificadas.	Media.	Desviación estándar.
1	187	3.59	2.520
2	187	2.48	1.745
3	187	4.54	2.186

Tabla nº 248: Distribución de medias, clasificación general de las preguntas, nivel 8º.

Al aplicar la prueba del Chi cuadrado, y, al igual que en los casos anteriores, la sig. es de .000.

Una vez que se han explicitado las clasificaciones de cada uno de los tres jueces, ya sea desde el punto de vista general, como desde la clasificación dentro de cada una de las clases observadas, es importante señalar los grados de acuerdo alcanzados en dicho trabajo.

Para establecer los niveles de acuerdo entre los jueces se recurre en primer lugar, a la prueba de concordancia que se aplica a variables cualitativas, como en este caso, la asignación de las preguntas a una determinada categoría. Lo que hace esta prueba es comparar el criterio de los jueces que

clasifican los datos, de dos en dos. Ahora bien, para determinar si el peso de las coincidencias entre los jueces es alto o no, se aplica otro test de concordancia que es el de Kappa. El valor de Kappa está siempre entre 0 y 1 y también permite determinar si la comparación de las distribuciones hecha por los jueces obedece al azar o no.

Los datos, en este caso, se explican a partir del criterio de clasificación de los tres jueces.

Los valores de k (kappa) se miden a través de la siguiente tabla:

Valoración del índice kappa.	
Valor de k .	Fuerza de la concordancia.
< 0.20.	Pobre.
0.21- 0.40.	Débil.
0.41- 0.60.	Moderada
0.61- 0.80.	Buena.
0.81- 1.00	Muy buena.

Tabla nº 249: valores generales de kappa.

Las tablas de concordancia y los valores de kappa obtenidos a partir de las clasificación de las preguntas por parte de cada uno de los tres jueces se hace considerando la clasificación general de las preguntas, y, a la vez, la asignación a categorías dentro de cada una de las clases observadas.

Clasificación General de las preguntas (454 para el total de la muestra).

a) Concordancia entre jueces.

Para señalar los niveles de acuerdo alcanzados entre los tres jueces será necesario indicar, por un lado, qué grado de significatividad o de acuerdo hubo en la clasificación de las preguntas, y, a la vez, destacar en qué preguntas en concreto, se pudo apreciar un mayor porcentaje de acuerdo.

Relación entre jueces.	Principales puntos de acuerdo.	Significatividad.
Juez 1/ Juez 2.	<ul style="list-style-type: none"> Control: 83.4%. Información: 25.3%. Elaboración: 42.4%. Demanda: 72%. Revisión: 53.6%. 	.000.
Juez 1/ Juez 3.	<ul style="list-style-type: none"> Control: 52.3%. Elaboración: 77.3%. Demanda: 68%. Opinión: 64.3%. 	.000.
Juez 2/ Juez 3.	<ul style="list-style-type: none"> Control: 46.9%. Implementación: 33.3%. Elaboración: 57.1%. Demanda: 100%. Opinión: 100%. 	.000.

Tabla nº 250: Concordancia entre jueces, clasificación general de las preguntas.

b) Valores de kappa.

Valoración del índice de kappa.		
Relación número de juez.	Valor de k.	Fuerza de la concordancia.
Juez 1/ Juez 2.	.232	Débil.
Juez 1/ Juez 3.	.343	Débil.
Juez 2/ Juez 3.	.211	Débil.

Tabla nº 251: Valores de kappa, clasificación general de preguntas.

Clasificación de las preguntas según clases observadas.

Nivel 4º (121 preguntas formuladas).

a) Concordancia entre jueces.

Relación entre jueces.	Principales puntos de acuerdo.	Significatividad.
Juez 1/ Juez 2.	<ul style="list-style-type: none"> Control: 84.2%. Implementación: 41.2%. Elaboración: 75%. Demanda: 77.3%. Opinión: 100%. Revisión: 44.4% 	.000.
Juez 1/ Juez 3.	<ul style="list-style-type: none"> Control: 68.4 %. Elaboración: 65.2%. Opinión: 100%. Revisión: 66.7%. 	.000.
Juez 2/ Juez 3.	<ul style="list-style-type: none"> Control: 59.3%. Implementación: 55.6%. Elaboración: 44.4%. Demanda: 100%. 	.000.

Tabla nº 252: Concordancia entre jueces, clasificación, nivel 4º.

b) Valores de kappa.

Valoración del índice de kappa.		
Relación número de juez.	Valor de k.	Fuerza de la concordancia.
Juez 1/ Juez 2.	.198	Pobre.
Juez 1/ Juez 3.	.463	Moderada.
Juez 2/ Juez 3.	.240	Débil

Tabla nº 253: Valores de kappa, clasificación general de preguntas, nivel 4º.

Nivel 6º (146 preguntas formuladas).

a) Concordancia entre jueces.

Relación entre jueces.	Principales puntos de acuerdo.	Significatividad.
Juez 1/ Juez 2.	<ul style="list-style-type: none"> • Control: 84.9%. • Información: 57.1%. • Implementación: 43.8% • Elaboración: 68.4% • Demanda: 100% • Opinión: 100%. • Revisión: 63.6%. 	.000.
Juez 1/ Juez 3.	<ul style="list-style-type: none"> • Control: 52.8%. • Información: 42.9% • Demanda: 100%. • Opinión: 100% • Revisión: 59.1%. 	.000.
Juez 2/ Juez 3.	<ul style="list-style-type: none"> • Control: 52.5%. • Información: 61%. • Implementación: 87.5%. • Elaboración: 45.5%. • Demanda: 100%. • Opinión: 100%. • Revisión: 66.7%. 	.000.

Tabla nº 254: Concordancia entre jueces, clasificación nivel, 6º.

b) Valores de kappa.

Valoración del índice de kappa.		
Relación número de juez.	Valor de k.	Fuerza de la concordancia.
Juez 1/ Juez 2.	.237	Débil.
Juez 1/ Juez 3.	.371	Débil
Juez 2/ Juez 3.	.170	Pobre.

Tabla nº 255: Valores de kappa, clasificación general de preguntas, nivel 6º.

Nivel 8º (187 preguntas formuladas).

a) Concordancia entre jueces.

Relación entre jueces.	Principales puntos de acuerdo.	Significatividad.
Juez 1/ Juez 2.	<ul style="list-style-type: none"> Control: 81.7%. Implementación: 100%. Elaboración: 90%. Demanda: 100%. Opinión: 45.5% Revisión: 50.9%. 	.000.
Juez 1/ Juez 3.	<ul style="list-style-type: none"> Control: 41.7%. Implementación: 100%. Elaboración: 80%. Opinión: 72.7%. 	.000.
Juez 2/ Juez 3.	<ul style="list-style-type: none"> Control: 33.3%. Información: 47.4%. Implementación: 72%. Elaboración: 69.8%. Revisión: 53.8%. 	.000.

Tabla nº 256: Concordancia entre jueces, clasificación general de preguntas, nivel 8º.

b) Valores de kappa.

Valoración del índice de kappa.		
Relación número de juez.	Valor de k.	Fuerza de la concordancia.
Juez 1/ Juez 2.	.262	Débil.
Juez 1/ Juez 3.	.267	Débil.
Juez 2/ Juez 3.	.195	Pobre.

Tabla nº 257: Valores de kappa, clasificación general de preguntas, nivel 8º.

IV. DISCUSIÓN.

Previo.

A través del siguiente apartado se pretende evaluar el alcance de los resultados obtenidos, tanto desde el punto de vista cualitativo, como desde el cuantitativo. Para tal efecto, se ha de recordar que el objetivo general de la presente investigación tiene que ver con la relación entre los pensamientos y acciones que los alumnos y profesores ponen en juego a la hora de llevar a cabo tareas de composición escrita.

De este modo, los datos y la generalización que se pueda hacer de los mismos han de considerar los siguientes elementos:

- a) La relación de la información obtenida con las preguntas y las hipótesis planteadas para el desarrollo de esta tesis.
- b) La visión de los datos a la luz de los principales elementos teóricos que enmarcan el proceso investigador de este trabajo. En concreto, se trata de ver la información y las relaciones que de ella se desprende a través de conceptos tales como: i) escritura como acción situada y relacionada con las competencias; ii) teorías y modelos asociados a la producción escrita; iii) visión de la escritura en tanto tarea; iv) componentes cognitivos y sociales vinculados a la escritura; v) elementos metacognitivos de la escritura; vi) evaluación de la consigna como elemento de interrelación entre los procesos de generación de conocimientos dentro del aula; vii) discursos docentes y formas de interacción dentro del aula; y viii) relación entre escritura y teorías implícitas.
- c) Vínculo entre las acciones y nociones de alumnos y de profesores como forma de dar cuenta de las implicaciones reales que tiene el currículo chileno respecto al desarrollo de actividades de composición escrita.

Por lo tanto, y con el fin de coordinar la evaluación que se haga de la información obtenida, se presentarán los datos considerando, en primer término, las realidades observadas dentro de cada una de las clases analizadas, con el fin posterior de establecer comentarios generales acerca de las formas de interacción entre docentes y alumnos en el momento de llevar a cabo la actividad de composición escrita propuesta para la presente investigación.

Por otra parte, tampoco se ha de olvidar que los datos que de esta investigación se obtienen han de ser vistos a través de su conexión con el currículo chileno; concretamente, a partir de las relaciones que éste establece en cuanto a la evaluación y a las formas de trabajo de la lectura y la escritura en los niveles de 4º, 6º y 8º de Educación Básica dentro de la asignatura “Lenguaje y Comunicación”.

Por lo que respecta a los objetivos propuestos para esta tesis, los de tipo general buscan:

- a) Caracterizar las concepciones previas de alumnos y de docentes en lo referente a las tareas de composición escrita y de las consignas aplicadas a estos propósitos, ya sea a nivel más o menos formal o más o menos funcional.
- b) Señalar las características cognitivas, lingüísticas y metacognitivas que se desprenden de los procesos y productos asociados a tareas de composición escrita, teniendo como base para el análisis la importancia de los contextos: i) pragmáticos (uso de la lengua para conseguir diferentes metas); ii) cognitivos (en relación a la escritura como actividad que requiere de un proceso); y iii) lingüísticos (vinculados a la producción textual que se adapta tanto a un género discursivo, como a normas de textualidad).
- c) Relacionar las concepciones previas con las acciones respectivas que, tanto alumnos como profesores llevan a cabo en el desarrollo de actividades de composición escrita, considerando a la vez los resultados vinculados con el producto y con el proceso de composición escrita que formalizan los agentes de 4º, 6º y 8º de Educación Básica de un colegio concertado en la ciudad de Santiago de Chile y en concreto, en la asignatura de “Lenguaje y Comunicación”.

A su vez, los objetivos específicos pretenden:

- a) Apuntar las características de las acciones que docentes y alumnos llevan a cabo en una situación de evaluación diagnóstica de las tareas de composición escrita considerando:

Acciones del docente:

- Tipo de consignas comunicadas.

- Características del discurso docente (número, lugar, función y tipo de preguntas formuladas).
- Pauta de ayudas durante todo el proceso de composición escrita y su relación tanto con las consignas y las preguntas del discurso docente.

Acción de los alumnos:

- Participación durante todo el proceso de composición escrita.
 - Análisis de los textos producidos por los alumnos estimando para su evaluación los siguientes elementos: i) **Evaluación de contenidos e ideas incluidos:** uso y transformación de la información aportada por las fuentes de trabajo adaptada a la situación comunicativa correspondiente. Distinción de las secuencias textuales predominantes, a saber: explicativas, de relato, expositivas, argumentativas y de descripción de acciones); ii) **Evaluación de la estructura y de la organización:** Consideración de la estructura del género textual solicitado (carta) con el predominio de determinadas secuencias en el texto; iii) **Estilo:** Consideraciones contextuales del texto determinadas por la consigna de la tarea (nivel de formalidad, exposición del motivo del escrito, entre otros); y iv) **Corrección formal:** Elementos ortotipográficos.
 - Descripción del proceso que siguen para la composición del texto, considerando el valor y el uso asignado de: la planificación, los borradores y la interacción con el profesor en el desarrollo de la actividad.
- b) Precisar las concepciones previas clasificadas en teorías implícitas que alumnos y profesores tienen acerca de:
- Las consignas: concepciones ante su función, de los elementos que la constituyen, de las características y de la importancia asignada para el desarrollo y control de las actividades de composición escrita.
 - Tareas de composición escrita: i) tipos de texto que se producen en clase, ii) tipos de texto que resultan más interesantes de trabajar tanto para los profesores como para los alumnos y iii) principales problemas que surgen a la hora de llevar a cabo este tipo de actividad.

- c) Relacionar las concepciones previas con las acciones referidas a tareas de composición escrita que llevan a cabo tanto los alumnos como los docentes.
- d) Cotejar las tareas de composición escrita de alumnos de 4º, 6º y 8º de Educación Básica de un colegio concertado de Santiago de Chile, tanto en lo concerniente al proceso como a la producción textual, con el fin de establecer si existe algún tipo de progreso o no el desarrollo de este tipo de actividades. La comparación se hará a partir de la consideración de las siguientes variables tanto entre grupos como en intra-grupos: i) sexo y ii) edad o nivel educativo.

En lo referente a las hipótesis, se han planteado las siguientes:

- a) Las consignas de escritura son objetos de lenguaje que permiten distinguir tanto las acciones como el conocimiento previo que los profesores de Lenguaje y Comunicación poseen a la hora de trabajar con alumnos de 4º, 6º y 8º Básico.
- b) Existe una relación directa entre los elementos que definen las consignas de trabajo (es decir, reformulaciones, nociones didácticas comunicadas, rol que se les asigna a los estudiantes y tipos y número de preguntas formuladas) con los conocimientos previos de los profesores. De este modo, se espera que el énfasis que los docentes dicen otorgarle a las consignas y a las tareas de escritura se vea reflejado en el quehacer dentro de la sala de clases.

4.1. Análisis del pensamiento de alumnos y de profesores

Antes de presentar la evaluación y la relación de los datos, se deben recordar los instrumentos que se aplicaron para la obtención de los mismos.

Separados por eje, se tiene que, respecto a los pensamientos de los alumnos y de los docentes, se aplicó una entrevista que constaba de 13 preguntas para los alumnos y de 17, para los docentes. En su totalidad, las preguntas pretendían determinar cuáles eran las concepciones previas de los agentes en lo que concierne a las consignas y las tareas de composición escrita.

Además de lo anterior, se aplica a todos los alumnos de la muestra, un cuestionario de conocimientos metacognitivos relacionado con la imagen que creían tener de sí mismos y también de los problemas y estrategias que identificaban a la hora de llevar a cabo actividades de composición escrita.

Luego, frente a la acción de los alumnos y los profesores, se evaluó el proceso y el producto de la actividad de composición escrita diseñada para esta tesis, en el caso de los alumnos, y el discurso docente, a la hora de poner en marcha tal actividad dentro del aula.

En el caso de los alumnos, se consideró, por una parte, la cantidad de participantes que pasaron o no por los procedimientos de “planificación” y de “borrador”. Además, se tuvo en cuenta el número total de palabras, párrafos y líneas que constituía al producto final de la actividad.

Así también, se contempló la puntuación total de cada uno de los textos (20 puntos), puntuación que también se analizó respecto a cada uno de los cuatro parámetros considerados, a saber: i) evaluación de los contenidos e ideas incluidos; ii) evaluación de la estructura y de la organización; iii) evaluación del estilo; y iv) corrección formal.

Respecto al discurso docente, se analizaron las preguntas formuladas por los profesores para desarrollar la actividad considerando su función y su lugar en relación a cuatro fases de desarrollo: i) acceso al conocimiento; ii) planificación; iii) producción textual; y iv) revisión.

A continuación, se presentan los resultados vinculados con el pensamiento de los alumnos y de los profesores, examinando para cada uno de los casos, los instrumentos a partir de los cuales, se obtuvieron los resultados.

4.1.1. Pensamiento de los alumnos.

A través de las siguientes tablas, se resumen las respuestas dadas por los alumnos en la entrevista referida a las concepciones previas a propósito de las consignas y de la enseñanza de la escritura. Esta última categoría contenía a su vez algunos apartados relacionados con la visión de los niños respecto a su propio desempeño en actividades de composición escrita, sobre los textos que escribían en clase y sobre las actividades más comunes asociadas a la escritura.

Como ya se ha dicho anteriormente, esta entrevista constaba de 13 preguntas. Además, se ha de recordar que fueron aplicadas solo a una parte de los participantes de esta investigación: cuatro alumnos por clase, seleccionados al azar.

En cada una de estas tablas, se comparan por nivel las respuestas dadas por los estudiantes. Además, se destacan las palabras clave que se desprenden de esas visiones manifestadas por los alumnos.

CATEGORÍA: CONSIGNAS.		
Nivel.	Respuestas.	Palabras clave.
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Son eficaces si se escriben correctamente y si se explican en la pizarra. • Permiten que todos los alumnos de la clase comprendan qué debe hacerse. • Dan espacio para que los alumnos formulen sus preguntas o bien inventen sus propias historias. • Permiten llevar a cabo tareas de escritura cuya importancia reside en el hecho de afianzar el dominio de la lengua escrita (mejorar letra, ortografía, saber nuevas palabras, etc.) y adquirir conocimientos para el futuro (ser mayor). 	P1. Aclarar dudas, escribir en la pizarra; dar espacio para inventar historias propias.
		P2. Mejorar letra y lenguaje; herramienta para desarrollo de la madurez.
6º	<ul style="list-style-type: none"> • Son eficaces si guían el proceso de la escritura, si permiten que el profesor dé ejemplos o controle el orden de la clase y también, si dan pie para que los alumnos formulen sus propias preguntas. • Son importantes en la medida en que facilitan el desarrollo de tareas de escritura centradas en afianzar el dominio de la lengua escrita (mejorar letra u ortografía), en desarrollar la imaginación, o como medio para ser aplicadas en la madurez. 	P1. Guía, ejemplos, control de disciplina y espacio para preguntas.
		P2. Ortografía, imaginación y desarrollo cognitivo.
8º	<ul style="list-style-type: none"> • Son eficaces si permiten a la profesora aclarar las dudas de los alumnos y si ayudan a los alumnos alcanzar objetivos concretos: hacer una actividad u obtener una calificación determinada en una prueba. • Son relevantes en la medida que apoyan el desarrollo de actividades de escritura cuya importancia está a corto plazo (mejorar ortografía, corregir faltas, responder a pruebas o redactar mejor) y largo plazo (para un trabajo en el futuro o para desarrollar la mente). 	P1. Aclarar dudas; conseguir objetivos.
		P2. Ortografía, corrección de faltas, mejorar la redacción, pruebas; trabajos en el futuro y desarrollo de la mente.

Tabla nº 258: Resumen respuesta a entrevista, alumnos, categoría consignas.

CATEGORÍA: Enseñanza de la escritura: I. Alumnos.		
Nivel.	Respuestas.	Palabras clave.
4º	<ul style="list-style-type: none"> Tienen puntos diversos respecto a sus resultados en tareas de escritura. Los que dicen estar satisfechos señalan que obtienen buenos resultados por una motivación personal. En cambio, los que no, indican que se debe a las faltas de ortografía que cometen o a las dificultades para expresar lo que sienten. Finalmente, aquéllos que ocasionalmente se sienten satisfechos indican que eso les ocurre también por errores ortográficos, por la prisa con la que escriben, o por no poder dar con la estructura textual solicitada. Obtienen buenos resultados, entre otras razones porque reciben ayudas externas o bien, porque se obtiene un buen producto: sin faltas, con las ideas bien pensadas y con una estructura correcta. Suelen escribir pasando por varias etapas y pensando muy bien en la estructura del texto que se les ha solicitado. Además, suelen trabajar con los compañeros y ayudarlos; y también aclarar las dudas por parte del profesor o con ayuda del diccionario. Sus fallos más comunes en tareas de escritura tienen que ver con la ortografía (literal y acentual) y con la presentación de los textos. 	P3. Ortografía, estructura textual y motivación.
		P4. Ayudas externas, guía del profesor, estructura textual, faltas de ortografía e ilación entre las ideas.
		P5. Trabajo por etapas, estructura textual; trabajo en equipo.
		P6. Ortografía y presentación.
6º	<ul style="list-style-type: none"> Consideran en su totalidad que obtienen buenos resultados en tareas de escritura porque existe buena predisposición hacia el trabajo o bien porque se recibe ayuda de otra persona. Obtienen un buen desempeño en las tareas de escritura porque: verifican si se consigue una estructura textual específica, revisan la conexión de las ideas y las faltas de ortografía o comunica lo que se esperaba. Al escribir, suelen planificar y pensar en el contenido antes de comenzar y también comentar y compartir el contenido con el resto de la clase. Sus fallos tienen que ver con: la ortografía (acentual, literal y puntual), falta de conexión de las ideas o repetición de información o con la presentación de los textos (borrones). 	P3. Motivación, intención y ayuda externa.
		P4. Estructura textual, conexión de ideas, ortografía y contenido.
		P5. : Planificación, conexión de ideas y comentario de textos en clases.
		P6. Ortografía, conexión de ideas y presentación.
8º	<ul style="list-style-type: none"> Dicen sentirse satisfechos e insatisfechos con su desempeño en tareas de escritura. En el primer caso, se debe a la ayuda y a ejemplos de la profesora durante el proceso de escritura y también gracias a los conocimientos previos que se han adquirido en clases. En el segundo caso, el mal desempeño se explica gracias a la falta de ilación de ideas, falta de conocimiento de la estructura textual o falta de conformidad. 	P3. : Ayudas, ejemplos, instrucción, conexión de ideas y estructura textual.
		P4. Instrucciones, pasos, ayudas, ejemplos y conexión de ideas.
		P5. Instrucciones, etapas y estructura textual.

	<ul style="list-style-type: none"> • Consiguen buenos resultados si siguen los pasos de la instrucción y se compara el producto con la pauta inicial de trabajo, se recibe apoyo de la profesora, especialmente para aclarar dudas, o se conectan las ideas del texto de forma correcta. • Al escribir, suelen seguir etapas considerando siempre las instrucciones generales dadas por la profesora. Asimismo, es necesario pensar en el tipo de estructura del texto para darle forma. • Tienen fallos comunes tales como: errores de ortografía o falta de conexión textual. 	P6. Ortografía y conexión textual.
--	--	---

Tabla nº 259: Resumen respuesta a entrevista, alumnos, categoría enseñanza de la escritura: alumnos.

CATEGORÍA: Enseñanza de la escritura: II. Textos.		
Nivel.	Respuestas.	Palabras clave.
4º	<ul style="list-style-type: none"> Los elementos más importantes a la hora de escribir un texto son: obtener una estructura apropiada, conseguir palabras adecuadas al contenido, explicar la idea global y no tener faltas de ortografía. Los textos que más se escriben son literarios (leyendas, cuentos e historias) y los no literarios (noticias). Los tipos más leídos son los literarios (leyendas, cuentos e historias) y los no literarios (noticias y biografías). 	P7. Estructura textual, idea global, significado de las palabras y ortografía.
		P8. Textos literarios y no literarios
		P9. Textos literarios (narraciones) y textos no literarios.
6º	<ul style="list-style-type: none"> Lo que más se valora al escribir es: dar a conocer experiencias previas, tener buena letra y ortografía, respetar y seguir una estructura dada y conectar las ideas entre sí. Los más escritos en clase son los de tipo literario (narraciones: cuentos, mitos, leyendas) y los no literarios: noticias. Los que más se leen en clase son narraciones: fábulas, leyendas, cuentos y relatos de misterio. 	P7. Experiencias previas, letra y ortografía, estructura textual y conexión de ideas.
		P8. Textos literarios y no literarios.
		P9. Narraciones.
8º	<ul style="list-style-type: none"> Lo más importante al escribir es la estructura y el tema del texto, pero también el proceso, especialmente, el tiempo que se dispone para escribir. Los textos que más se escriben son los literarios (poemas, retratos, autorretratos y cuentos personales) y los no literarios (noticias, tareas y actividades del libro de texto). Lo que más suele leerse son los textos literarios: cuentos, mitos, historias, leyendas y novelas con temáticas acorde a la edad de los alumnos. 	P7. Estructura, tema y proceso.
		P8. Textos literarios y no literarios.
		P9. Textos literarios: narraciones.

Tabla nº 260: Resumen respuesta a entrevista, alumnos, categoría enseñanza de la escritura: textos.

CATEGORÍA: Enseñanza de la escritura: G III. Actividades de escritura.		
Nivel.	Respuestas.	Palabras clave.
4º	<ul style="list-style-type: none"> El profesor suele centrarse en la creación de textos literarios (cuentos y leyendas) y no literarios (noticias y biografías). De poder cambiar algo, los niños refieren la posibilidad de mejorar la relación entre cantidad y variedad en los tipos de textos que se escriben en clases o las formas de trabajar con los compañeros. Además, les gustaría seguir una metodología similar durante todo el proceso de la creación de los textos. Las más exitosas son aquéllas en las que se escriben narraciones centradas en experiencias personales. La finalidad de la escritura tiene que ver con el hecho de afianzar el dominio de la lengua: aprender nuevas palabras y saber escribir mejor. 	P10. Textos literarios y no literarios.
		P11. Metodología, formas de trabajo grupal y cantidad y variedad en la producción.
		P12. Narraciones.
		P13. Lenguaje: uso y manejo.
6º	<ul style="list-style-type: none"> El profesor suele preferir las actividades de creación de textos diversos y las de escritura de textos como ejercicios y ejemplo de análisis gramatical. De poder cambiar algo, los alumnos señalan la posibilidad de realizar más actividades de ejercicio antes de la evaluación, o de recibir más ejemplos por parte del profesor a la hora de escribir. Así también, sería ideal tener más espacio para la creación de textos personales. Las más exitosas se relacionan con la creación de textos narrativos: leyendas, historias de misterio, autobiografía y cuentos. Las finalidades de este tipo de actividades tienen que ver con: diferenciar tipos de texto, afianzar dominio de la escritura y el conocimiento general (vida diaria). 	P10. Análisis gramatical: estructura textual.
		P11. Modelado, ejemplos, experiencias previas y lenguaje formal.
		P12. Narraciones.
		P13. Tipología textual, ortografía y desarrollo cognitivo.
8º	<ul style="list-style-type: none"> Las más comunes tienen que ver con la escritura de: textos literarios (retrato, autorretrato, cuentos y poemas) y no literarios (textos diversos y actividades de clasificación textual). Los alumnos no se manifiestan proclives a los cambios en la forma o tipo de actividades porque se está conforme con: los pasos que se siguen para redactar y conseguir la estructura textual, con el tipo de actividades que se desarrolla en clase y con los resultados que se obtienen. Las más exitosas pasan por la creación de textos literarios: cuentos y autorretratos (hablar de experiencias personales o de las propias características y compartirlas con el resto de la clase). Tienen como finalidad la de afianzar el dominio de la lengua (realizar ejercicios en la asignatura, mejorar la ortografía, saber más del idioma y 	P10. Textos literarios y no literarios; clasificación textual.
		P11. Formas de trabajo, resultados, trabajo por etapas; estructura textual.
		P12. Narraciones; experiencias personales.
		P13. Dominio de la lengua: conocimientos para el futuro.

	mejorar la redacción) o el adquirir conocimientos para el futuro: mejorar la cultura y facilitar el día a día.	
--	--	--

Tabla nº 261: Resumen respuesta a entrevista, alumnos, categoría enseñanza de la escritura: actividades de escritura.

Al analizar las tablas se puede observar que, respecto a las consignas, los alumnos de 4º se interesan principalmente por la forma que adopta la instrucción. Según ellos, la consigna ha de ser clara, y, en la medida de lo posible, estar escrita en la pizarra.

Las consignas son eficaces si ayudan a toda la clase a comprender qué debe hacerse. Es más, según los estudiantes de 4º, las consignas son una instancia para que los niños formulen sus propias preguntas. Por lo tanto, la consigna, como medio de comunicación entre los profesores y los alumnos, ha de especificar qué y cómo hacer algo, y, a la vez, mostrarse como un espacio que posibilite la reflexión.

Por otra parte, los alumnos de este nivel asignan a las consignas una función de apoyo a las tareas de escritura. Concretamente, se presentan como un medio para afianzar el dominio de la lengua a corto y largo plazo.

Para los alumnos de 6º, la eficacia de las consignas se mide en parámetros de relación de los profesores con los alumnos. Son útiles si permiten que los docentes guíen el proceso de escritura a través de ejemplos y del control de la disciplina. Son ventajosas en la medida en que les permitan formular preguntas dentro del desarrollo de la clase y afianzar el dominio de la lengua a corto y largo plazo.

Finalmente, para los alumnos de 8º las consignas son eficaces en un doble sentido: primero, en relación a los profesores y, segundo, respecto a los propios estudiantes.

En el primer caso, las consignas permiten que los docentes aclaren las dudas presentadas por los alumnos, y, en el segundo caso, ayudan a los alumnos a alcanzar sus propios objetivos y a consolidar el dominio de la lengua.

Por lo tanto, las consignas tienen, según los alumnos, un rol asignado tanto a los profesores como a los alumnos. En el caso de los primeros, las instrucciones permiten que se entienda qué se ha de hacer y cómo. Además, aparecen como un medio para que los alumnos puedan expresar sus dudas y sus inquietudes.

Para los alumnos, en cambio, las consignas aparecen como una forma de ayudar a las tareas de escritura y, por ende, para alcanzar un dominio de la lengua a corto y largo plazo.

En el bloque de la enseñanza de la escritura, y, en relación a la visión que los propios estudiantes tienen de sí mismos cuando desarrollan actividades de composición escrita, se observa que los alumnos de 4º de Educación Básica sostienen que los factores que afectan su desempeño como “escritores” se relacionan con los siguientes elementos:

- Elementos internos: motivación y costumbre respecto al hecho de escribir y de expresar las ideas.
- Elementos externos: faltas de ortografía, dificultad para expresar ideas, o desconocimiento de las estructuras textuales.

Los alumnos de 4º señalan que se obtienen buenos resultados si se recibe ayudas externas y sobre todo, si se realiza un buen producto, sin faltas de ortografía, con las ideas bien pensadas y con la estructura correcta. Sostienen que trabajan por etapas, hecho que les permite compartir con sus compañeros o formular preguntas al profesor, eso sí, teniendo siempre presente el tipo de texto (estructura) que se ha solicitado.

Entre los principales problemas que se encuentran a la hora de escribir aparecen las faltas de ortografía y la presentación inadecuada de los textos.

Los estudiantes de 6º, por su parte, se sienten satisfechos con su rol de “escritores” porque tienen una buena disposición hacia el trabajo y porque reciben ayudas externas mientras dura el proceso de construcción de los textos.

Los buenos resultados que alcanzan en tareas de composición escrita los atribuyen al hecho de verificar si la estructura textual obtenida es la solicitada o no en la instrucción, a si las ideas están conectadas o si se ha expresado con claridad lo que se deseaba. Su trabajo reconoce etapas: planificación (pensar en el contenido y en la estructura del texto); y comentario del contenido con la clase.

En cuanto a los fallos, los alumnos de 6º señalan que se relacionan con la ortografía, y, sobre todo, con la falta de conexión entre las ideas, la repetición excesiva de las mismas o en los borradores que pueda haber en la presentación final del texto.

Los alumnos de 8º sostienen, por su parte, que el buen desempeño que puedan alcanzar en las tareas de composición escrita se explica gracias a la ayuda y a los ejemplos que entrega la profesora durante la clase, pero también a los conocimientos previos que ellos mismos poseen. Además, consideran importante comparar el producto de la actividad de composición escrita con la pauta inicial de trabajo estipulada en la consigna.

Para los alumnos de este nivel, las instrucciones moldean su trabajo durante el proceso de la escritura en el que también importa el tipo de estructura solicitado desde un comienzo. Finalmente, los fallos que se cometen en este nivel tienen que ver con errores ortográficos o falta de conexión textual.

Es importante señalar, a modo de resumen, que los alumnos se ven a sí mismos en tanto que “escritores” a partir del vínculo entre las ayudas externas que puedan recibir de sus profesores y a partir del ejercicio que hagan de la escritura en, al menos, dos instancias: planificación y comentario de textos.

Por otra parte, su acción durante el proceso de la escritura está regulada fuertemente por la consigna inicial que sistematiza lo que se ha de hacer y el modo en que se ha de obtener. Para ello es importante, según los alumnos de los tres niveles, considerar el tipo de estructura textual que se ha solicitado, cuidar la ortografía y, sobre todo, mantener la conexión que debe existir entre las ideas a lo largo del texto.

Frente al apartado “textos”, los alumnos de 4º indican que lo más importante al escribir es obtener la estructura solicitada, usar las palabras adecuadas al contenido del texto que se desea comunicar (es decir, explicar con claridad la idea global del texto) y no cometer faltas de ortografía.

Además, según estos alumnos, los textos que más se leen y escriben son los de tipo literario (narraciones) y no literarios (noticias).

Los alumnos de 6º manifiestan que lo más importante a la hora de escribir un texto es saber comunicar experiencias previas, tener buena letra y ortografía así como respetar o conseguir la estructura textual encomendada. Por otra parte, sostienen que los tipos de texto que más se escriben y se leen son las narraciones.

Finalmente, los alumnos de 8º sostienen que lo más importante en la redacción de un texto son el tema y la estructura del texto, pero también el tiempo que se asigna en clase para poder desarrollarlo. Al igual que en los niveles anteriores, indican que los textos que más se leen y escriben son los de tipo narrativo.

Es interesante destacar el hecho de la importancia que tiene la estructura textual para la redacción de un buen texto. Ya en la categoría anterior “alumnos”, los estudiantes de los tres niveles señalaron la importancia que los tipos de texto tienen para guiar la acción que han de desarrollar para poder obtener el texto que se les solicita.

Además, que los alumnos consideren este hecho determina también la importancia que le asignan a la conexión de ideas que debe existir para poder expresar la noción global que se pretende comunicar.

No menos interesante es el hecho de la importancia de lo narrativo en los tres niveles, ya que, de acuerdo con los alumnos, los textos que más se leen y se escriben tienen que ver con la exposición de hechos, ya sea a través de narraciones de hechos fantásticos o personales, o bien a partir del desarrollo de noticias.

En último término, los alumnos dan cuenta de las nociones que tienen respecto a las actividades de escritura que desarrollan en cada una de sus clases.

A este respecto, los alumnos de 4º sostienen que la profesora pide la creación de textos literarios como no literarios. Como sugerencias, plantean la necesidad de cambiar algunos aspectos en la forma de trabajar la escritura dentro del aula. Por ejemplo, proponen controlar la variedad y la cantidad de tipos de textos que construyen a lo largo del período académico y también

manifiestan la necesidad de seguir una forma de producción textual que sea similar en todas las situaciones de clase.

Por otra parte, lo que más les gusta escribir a los alumnos de 4º son las narraciones personales. Asimismo, estos alumnos creen que escribir es útil para afianzar el dominio de la lengua.

En 6º, los niños sostienen que lo que más se escribe son los textos que pide el profesor: distintos tipos de texto y sobre todo, ejercicios de análisis gramatical. Si pudieran cambiar algo en la metodología que emplea el docente para las actividades de composición escrita, proponen seguir un proceso de producción similar en todas las clases, poder recibir más ayuda y ejemplos por parte del profesor y, además, más tiempo y espacio para poder crear y expresar textos propios.

Así también, los alumnos de 6º manifiestan que los textos que más les gustan para escribir son las narraciones. Mantienen además que la escritura es un medio que ayuda a afianzar el dominio de la lengua, una forma para reconocer las estructuras textuales y un modo para adquirir más experiencias.

Finalmente, los chicos de 8º indican que las actividades de escritura más comunes son aquellas que la profesora demanda a la clase: escritura de textos literarios y no literarios. Se declaran satisfechos con la metodología de trabajo propuesta por la docente a la hora de desarrollar actividades de composición escrita y consideran que las actividades más exitosas son aquellas en las que deben narrar vivencias personales.

En otro sentido, los alumnos de este nivel consideran que la escritura permite afianzar el dominio de la lengua, adquirir más cultura y facilitar el día a día.

En síntesis, en lo que concierne a las actividades de composición escrita, los alumnos de los tres niveles sostienen que las más exitosas son aquellas que vinculan la narración con la exposición de experiencias personales. En cuanto a los cambios metodológicos, las demandas más destacadas tienen que ver con la necesidad de recibir una ayuda constante por

parte del profesor, pero también con la necesidad de aplicar un modo común de trabajar la escritura a lo largo de todo el año.

Por último, en los tres niveles se considera que la escritura es un medio, una vía para reforzar el dominio de la lengua y para aprender a reconocer las diferentes estructuras textuales.

Cabe recordar que, además de la entrevista, el pensamiento de los alumnos respecto a la escritura, se obtiene a través de un cuestionario relacionado con los conocimientos metacognitivos asociados a la escritura. Este cuestionario es una adaptación del instrumento propuesto por García (2002).

A través del cuestionario (aplicado a toda la muestra de alumnos), se pretendía ahondar en aquellos aspectos que regulan el desarrollo de las actividades de composición escrita.

Como ya se ha visto en el apartado de datos, el análisis de la información obtenida de esta prueba se hace considerando una perspectiva cualitativa y una cuantitativa.

La primera de ellas da cuenta del apartado que hace referencia a los elementos metacognitivos que se han de considerar en el momento de desarrollar actividades de composición escrita. La segunda perspectiva razona desde el punto de vista cuantitativo, cuáles son las actitudes y el nivel de autosuficiencia que los alumnos creen tener cuando realizan actividades de escritura.

Para establecer el resumen de las nociones que tienen los alumnos sobre la escritura, se presentan a continuación, los principales aspectos que definen tanto a los aspectos metacognitivos, como aquéllos que se relacionan con las actitudes y la autosuficiencia.

Elementos metacognitivos.

Este apartado del cuestionario estaba constituido por un total de ocho preguntas. Lo que a continuación se presenta es un perfil por nivel que da

cuenta de los principales aspectos vinculados con la metacognición y la escritura.

Nivel: 4º.

Dentro de este nivel, los niños sustentan que lo que más les gusta de las redacciones son los aspectos vinculados con la expresión de ideas y vivencias personales. Para ellos, escribir implica básicamente poder poner por escrito una historia o un conjunto de ideas. Por esta razón, la actividad de escritura no les supone ningún tipo de dificultad, ya que para ellos, es fácil, saben de qué escribir y porque también se ven a sí mismos, buenos lectores.

No obstante, a pesar de lo anterior, los alumnos de este nivel no se consideran buenos escribiendo. Esbozan algunas razones tales como que escribir no es un tipo de actividad que prefieran hacer y, sobre todo, porque es una acción que les produce cansancio.

Cuando se les pregunta sobre los elementos que son necesarios para la escritura, los alumnos mantienen que es muy importante conocer el tema sobre el cual se va a hablar y también saber expresar las ideas. Si aparece algún tipo de problema cuando se inicia el proceso de la escritura, los niños de 4º lo atribuyen a que no se sabe cómo escribir o a que no se ha comprendido la instrucción inicial de la actividad.

En otro sentido, creen que es importante mejorar la letra, la ortografía y, sobre todo, la expresión de las ideas a fin de obtener mejores resultados en este tipo de actividades. Sin embargo, también entienden que es necesario saber más cosas o tener más tiempo para escribir.

Finalmente, los alumnos de 4º estiman que al escribir piensan tanto en el contenido como en los destinatarios de sus escritos. Para ello, tratan de controlar los movimientos al escribir y sobre todo, el contenido que se desea expresar.

Nivel: 6º.

En este nivel, los alumnos mantienen que lo que más les gusta de las actividades de composición escrita son los elementos vinculados con el proceso: expresión de ideas, planificación de la información y sobre todo, mostrar la redacción al resto de la clase. Además de lo anterior, señalan que les gusta mucho producir textos narrativos. Quizá por estas razones, los alumnos creen que no es difícil escribir, ya que para ellos la escritura es una actividad común y a la que se encuentran habituados.

A diferencia de los alumnos de 4º, en este grado los niños sí se consideran buenos redactando. Ello se explica porque se ven a sí mismos como sujetos creativos, que poseen una rica imaginación y también porque otros han oído sus textos y tienen buena opinión de ellos.

Según ellos, es muy importante conocer el tema sobre el que se pretende escribir, hilar las ideas a lo largo del texto y también controlar la gramática y la ortografía. Si surgen problemas al escribir, lo atribuyen a cuestiones que tienen que ver con la persona: falta de concentración y de motivación o sencillamente por una mala disposición hacia la tarea.

Estos alumnos piensan que deben mejorar su letra, su ortografía y el orden de las ideas dentro del texto si quieren obtener mejores resultados en tareas de composición escrita.

Por último, los niños de este nivel se preocupan especialmente del contenido y del destinatario de sus textos cuando están escribiendo. Así entonces, lo que más dicen realizar es pensar antes de escribir y luego poner por escrito sus propias ideas.

Nivel 8º.

En este nivel, los alumnos dicen preferir cuestiones que tienen que ver con el tema que desarrollan dentro de una redacción. En concreto, les interesa mucho dar a conocer sus propias vivencias personales y que otros puedan conocer qué sienten o qué les ha pasado. Sus resultados dependen sobre todo

de su estado de ánimo, pero también de si tienen o no una buena disposición hacia la tarea.

Los estudiantes de 8º creen que son buenos haciendo redacciones sobre todo porque dicen tener una buena concentración, motivación por este tipo de tarea y en especial, porque suelen esforzarse en su desarrollo. Por lo tanto, es muy importante conocer el tema que sobre el que se pretende hablar y también la forma que han de adoptar las ideas a lo largo del texto.

Si hay fallos en el desarrollo de la escritura, los alumnos de este nivel lo atribuyen a una falta de expresión de las ideas, al poco interés que se tenga por el tema que se ha de desarrollar, o bien, a una falta de preparación para este tipo de actividades. Sobre el modo de evitar este tipo de dificultades, los chicos de este nivel indican que es necesario tener conocimientos previos sobre el tema que se desea desarrollar, tener ideas claras y precisas, pero también poseer un manejo de la estructura textual que se pretende conseguir.

Finalmente, los alumnos de 8º señalan que al momento de redactar piensan tanto en el contenido como en los destinatarios de sus escritos. Por esta razón, se ocupan de controlar la claridad de sus ideas, la aparición de errores ortográficos, y también el proceso que conlleva la escritura: el borrador y el orden que ha de poseer la versión final de los textos que produzcan.

En síntesis, a través de este apartado del cuestionario, es posible señalar que la escritura es para los alumnos de los tres niveles, un medio para la manifestación de experiencias personales, específicamente, a través de textos narrativos.

Frente a ella, los chicos creen que es importante controlar la concentración y la motivación si se quieren obtener buenos resultados.

No se consideran malos en este tipo de actividad. Lo interesante es que, a medida en que los alumnos aumentan en edad, explican su desempeño en tareas de composición escrita, gracias a factores vinculados con elementos metacognitivos, en concreto, con las características de la tarea (tema), o bien, con elementos vinculados a la persona (concentración, disposición hacia la tarea, motivación y esfuerzo).

Todos los niveles destacan la importancia del conocimiento del tema sobre el que pretenden redactar. Lo sugestivo es que, a medida en que los alumnos pasan de un nivel a otro, se preocupan por cuestiones más concretas de los textos. Así, dan cuenta de elementos tales como organización de las ideas o bien del tipo de estructura de los textos.

Si surgen problemas en las tareas de composición escrita, según los alumnos de la muestra, se relaciona principalmente con aspectos ligados a la persona: falta de concentración o de motivación. Para que ello no ocurra, declaran que es necesario tener un buen vocabulario, conocer y manejar el tema del que se pretende hablar y, más aún, dominar diferentes tipos de estructura textual.

Por último, todos los alumnos de la muestra dicen tratar de controlar el desarrollo del contenido cuando están escribiendo además de considerar las características de los destinatarios que han de recibir o leer sus textos.

Actitudes hacia la escritura y autosuficiencia.

En estos dos apartados del cuestionario se aplica una perspectiva cuantitativa para el análisis de los datos. A partir de ella, se separan y comparan los datos considerando tanto las diferencias que se pueden observar entre los tres niveles educativos, como los contrastes que hay entre chicos y chicas de cada uno de los grupos.

A modo de resumen, se presentan tanto para las actitudes como para los niveles de autosuficiencia declarados por los participantes, sendas tablas que dan cuenta de las respuestas más marcadas por los alumnos. Cabe recordar además que las alternativas frente a cada una de las preguntas eran tres: sí; no; y no sabe.

Análisis según nivel educativo.

Actitudes hacia la escritura.

Preguntas.	Niveles.									
	Total muestra.	4º			6º			8º		
		Total.	Chicas.	Chicos.	Total.	Chicas.	Chicos.	Total.	Chicas.	Chicos.
1. Me gusta escribir redacciones.	48 % (sí)	57.1 % (sí)	70% (sí)	45.5% (sí)	57.5% (sí)	64.7% (sí)	52.2% (sí)	39% (no sabe)	52.6% (no sabe)	27.3% (no sabe)
2. Me gusta más leer que escribir redacciones.	60.5% (sí)	60.5% (sí)	55% (sí)	65.2% (sí)	60% (sí)	64.7% (sí)	56.5% (sí)	61% (sí)	57.9% (sí)	63.6% (sí)
3. Escribo todos los días aunque no me lo hayan mandado como deber.	62.1% (no)	58.1% (no)	55% (no)	60.9% (no)	65% (no)	58.8% (no)	69.6% (no)	63.4% (no)	57.1% (no)	66.2%% (no)
4. Siempre que puedo evito escribir redacciones.	69.9% (no)	76.7% (no)	85% (no)	69.6% (no)	62.5% (no)	76.5% (no)	52.2% (no)	70% (no)	77.8% (no)	63.6% (no)
5. Me cuesta mucho trabajo encontrar el momento de ponerme a realizar los ejercicios escritos.	54% (no)	48.8% (no)	55% (no)	43.5% (no)	50% (no)	35.3% (no)	60.9% (no)	63.4% (no)	68.4% (no)	59.1% (no)
6. Prefiero escribir redacciones antes que resolver problemas matemáticos.	56.5% (no)	62.8% (no)	55% (no)	69.6% (no)	57.5% (no)	52.9% (no)	60.9% (no)	48.8% (no)	63.2% (sí)	63.6% (no)
7. Escribir es una pérdida de tiempo.	79% (no)	74.4% (no)	85% (no)	65.2% (no)	75% (no)	88.2% (no)	65.2% (no)	87.5% (no)	94.7% (no)	81.8% (no)
8. No encuentro nada agradable en escribir redacciones.	58.7% (no)	59.5% (no)	63.2% (no)	56.5% (no)	61.5% (no)	75% (no)	52.2% (no)	55% (no)	68.4% (no)	42.9% (no)
9. Con escribir lo que me mandan considero que he cumplido, no me esfuerzo por hacerlo bien.	60.5% (no)	62.8% (no)	65% (no)	60.9% (no)	57.5% (no)	58.8% (no)	56.5% (no)	61% (no)	84.2% (no)	61% (no)
10. Procuro volver a escribir lo que he hecho en clase hasta hacerlo mejor.	43.9% (sí)	53.5% (sí)	45% (sí/no)	60.9% (sí)	38.5% (no)	37.5% (sí/no)	39.1% (no)	43.9% (sí)	57.9% (sí)	36.4% (no)

Tabla nº 262: Resumen selección de alternativas, actitud hacia la escritura. Análisis por nivel educativo.

Autosuficiencia.

Preguntas.	Niveles.									
	Total muestra.	4º			6º			8º		
		Total.	Chicas.	Chicos.	Total.	Chicas.	Chicos.	Total.	Chicas.	Chicos.
1. Al escribir una redacción prefiero que me digan qué ideas poner antes de buscarlas yo.	47.2% (no)	45.2% (no)	47.4% (no)	43.5% (no)	40% (sí/no)	41.2% (sí)	47.8% (no)	56.1% (no)	63.2% (no)	50% (no)
2. Me gusta mucho organizar todo lo que quiero poner al escribir.	58.5% (sí)	50% (sí)	52.6% (sí)	47.8% (sí)	52.5% (sí)	52.9% (sí)	52.2% (sí)	73.2% (sí)	84.2% (sí)	63.6% (sí)
3. Al escribir una redacción, me es muy fácil empezar.*	57.7% (sí)	73.8% (sí)	84.2% (sí)	65.2% (sí)	52.5% (sí)	58.8% (sí)	47.8% (sí)	46.3% (sí)	42.1% (sí)	50% (sí)
4. Después de escribir una redacción encuentro fácil hacer todos los cambios que tenga que hacer.	58.5% (sí)	54.8% (sí)	52.6% (sí)	56.5% (sí)	65% (sí)	70.6% (sí)	60.9% (sí)	56.1% (sí)	63.4% (sí)	54.4% (sí)
5. Me resulta muy fácil expresar de forma escrita mis ideas en frases.	56.1% (sí)	50% (sí)	52.6% (sí)	47.8% (sí)	62.5% (sí)	64.7% (sí)	60.9% (sí)	56.1% (sí)	60% (sí)	52.9% (sí)
6. Al escribir una redacción me cuesta continuar frases o párrafos que he comenzado.	58.2% (no)	54.8% (no)	52.6% (no)	56.5% (no)	53.8% (no)	58.8% (no)	50% (no)	65.9% (no)	73.7% (no)	59.1% (no)
7. Me cuesta corregir las faltas cuando escribo una redacción.	42.3% (sí)	52.4% (no)	47.4% (no)	56.5% (no)	50% (sí)	41.2% (no)	60.9% (sí)	42.3% (sí)	45.5% (no)	52.9% (sí)
8. Cuando se pide a la clase que escriba una redacción, yo soy uno de los mejores.	45.1% (no)	42.9% (no)	52.6% (no)	39.1% (no sabe)	43.6% (no sabe)	50% (no sabe)	52.2% (no)	51.2% (no)	47.4% (no)	54.5% (no)
9. Cuando se pide a la clase que escriba una historia, yo soy uno de los mejores.	39.2% (no)	41.5% (no)	42.1% (no)	40.9% (sí/no)	40% (sí)	47.1% (sí)	39.1% (no)	46.3% (no)	47.4% (no)	45.5% (no)
10. Muchas veces me veo incapaz de escribir las redacciones que me pide el profesor.	55.4% (no)	48.8% (no)	55.65% (no)	43.5% (sí/no)	52.5% (no)	76.5% (no)	47.8% (sí)	65% (no)	72.2% (no)	59.1% (no)
11. Me gusta que me digan lo que tengo que escribir y cómo he de hacerlo.	40.7% (no)	42.9% (no)	52.6% (no)	47.8% (sí)	37.5% (sí/no)	41.2% (no sabe)	43.5% (sí/no)	41.5% (no)	36.4% (no)	44.1% (no)
12. Me siento más seguro si me ayudan a escribir que haciéndolo yo solo.	56.6% (no)	42.9% (no)	36.8% (no)	47.8% (no)	52.5% (no)	58.8% (no)	47.8% (no)	75% (no)	77.8% (no)	72.7% (no)
13. Antes de escribir una redacción tengo la impresión de que no lo voy a hacer bien.	47% (sí)	50% (sí)	47.4% (sí)	52.2% (sí)	45% (sí)	52.9% (no)	56.5% (sí)	100% (no)	100% (no)	100% (no)
14. Me siento bien enseñando mis redacciones a los compañeros.	42.3% (sí)	45.2% (sí)	36.8% (no)	56.5% (sí)	50% (sí)	52.9% (sí)	47.8% (sí)	46.3% (no)	47.4% (sí)	68.2% (no)

15. Me gusta mostrar mis redacciones maestro/a.	50.4% (sí)	57.1% (sí)	52.6% (sí)	60.9% (sí)	55% (sí)	67.4% (sí)	48.7% (sí)	41.5% (no sabe)	52.6% (sí)	45.5% (no sabe)
---	------------	------------	------------	------------	----------	------------	------------	-----------------	------------	-----------------

Tabla nº 263: Resumen selección de alternativas, autosuficiencia. Análisis por nivel educativo.

*Significatividad en la distribución de las respuestas para la pregunta (sig. igual a .001).

Análisis según sexo de los participantes.

Actitudes hacia la escritura.

Preguntas.	Total muestra.	Chicas.				Chicos.			
		Total.	4º	6º	8º	Total	4º	6º	8º
1. Me gusta escribir redacciones.*	48% (sí)	53.6% (sí)	70% (sí)	64.7% (sí)	52.6% (no sabe)	43.3% (sí)	45.5% (sí)	52.2% (sí)	40.9% (no)
2. Me gusta más leer que escribir redacciones.	60.5% (sí)	58.9% (sí)	55.5% (sí)	67.4% (sí)	57.9% (sí)	61.8% (sí)	65.2% (sí)	56.5% (sí)	63.6% (sí)
3. Escribo todos los días aunque no me lo hayan mandado como deber.	62.1% (no)	57.1% (no)	55% (no)	58.8% (no)	57.9% (no)	66.2% (no)	60.9% (no)	69.6% (no)	68.2% (no)
4. Siempre que puedo evito escribir redacciones.	69.9% (no)	80% (no)	85% (no)	76.5% (no)	77.8% (no)	61.8% (no)	69.6% (no)	52.2% (no)	63.6% (no)
5. Me cuesta mucho trabajo encontrar el momento de ponerme a realizar los ejercicios escritos.	54% (no)	53.6% (no)	55% (no)	35.3% (sí/no)	68.4% (no)	54.4% (no)	52.2% (sí)	60.9% (no)	59.1% (no)
6. Prefiero escribir redacciones antes que resolver problemas matemáticos.	56.5% (no)	46.4% (sí/no)	55% (no)	52.9% (no)	63.2% (sí)	64.7% (no)	69.6% (no)	60.9% (no)	63.6% (no)
7. Escribir es una pérdida de tiempo.	79% (no)	89.3% (no)	85% (no)	88.2% (no)	94.7% (no)	70.6% (no)	65.2% (no)	65.2% (no)	81.8% (no)
8. No encuentro nada agradable en escribir redacciones.	58.7% (no)	68.5% (no)	63.2% (no)	75% (no)	68.4% (no)	50.7% (no)	56.5% (no)	52.2% (no)	42.9% (no)
9. Con escribir lo que me mandan considero que he cumplido, no me esfuerzo por hacerlo bien.	60.5% (no)	69.6% (no)	65% (no)	58.8% (no)	84.2% (no)	52.9% (no)	60.9% (no)	56.5% (no)	40.9% (no/no sabe)
10. Procuro volver a escribir lo que he hecho en clase hasta hacerlo mejor.	43.9% (sí)	47.3% (sí)	45% (sí/no)	37.5% (sí/no)	57.9% (sí)	41.2% (sí)	60.9% (sí)	39.1% (no)	36.4% (no)

Tabla nº 264: Resumen selección de alternativas, actitud hacia la escritura. Análisis por sexo.

*Distribución significativa del .002 para las respuestas de las chicas.

Autosuficiencia.

Preguntas.	Total muestra.	Chicas.				Chicos.			
		Total.	4º	6º	8º	Total	4º	6º	8º
1. Al escribir una redacción prefiero que me digan qué ideas poner antes de buscarlas yo.	47.2% (no)	47.3% (no)	47.4% (no)	41.2% (sí)	63.2% (no)	47.1% (no)	43.5% (no)	47.8% (no)	50% (no)
2. Me gusta mucho organizar todo lo que quiero poner al escribir.	58.5% (sí)	63.6% (sí)	52.6% (sí)	52.9% (sí)	84.2% (sí)	54.4% (sí)	47.8% (sí)	52.2% (sí)	63.6% (sí)
3. Al escribir una redacción, me es muy fácil empezar.*	57.7% (sí)	61.8% (sí)	84.2% (sí)	58.8% (sí)	42.1% (sí)	54.4% (sí)	65.2% (sí)	47.8% (sí)	50% (sí)
4. Después de escribir una redacción encuentro fácil hacer todos los cambios que tenga que hacer.	58.5% (sí)	63.6% (sí)	52.6% (sí)	70.6% (sí)	68.4% (sí)	54.4% (sí)	56.5% (sí)	60.9% (sí)	45.5% (sí)
5. Me resulta muy fácil expresar de forma escrita mis ideas en frases.	56.1% (sí)	60% (sí)	52.6% (sí)	64.7% (sí)	63.2% (sí)	52.9% (sí)	47.8% (sí)	60.9% (sí)	50% (sí)
6. Al escribir una redacción me cuesta continuar frases o párrafos que he comenzado.	58.2% (no)	61.8% (no)	52.6% (no)	58.8% (no)	73.7% (no)	55.2% (no)	56.5% (no)	50% (no)	59.1% (no)
7. Me cuesta corregir las faltas cuando escribo una redacción.	42.3% (sí)	45.5% (no)	47.4% (no)	41.2% (no)	47.4% (no)	52.9% (sí)	56.5% (no)	60.9% (sí)	54.5% (sí)
8. Cuando se pide a la clase que escriba una redacción, yo soy uno de los mejores.	45.1% (no)	42.6% (no/no sabe)	52.6% (sí)	50% (no sabe)	47.4% (no)	47.1% (no)	39.1% (no sabe)	52.2% (no)	54.5% (no)
9. Cuando se pide a la clase que escriba una historia, yo soy uno de los mejores.	39.3% (no)	36.4% (no)	42.1% (no)	47.1% (sí)	47.4% (no)	41.8% (no)	40.9% (sí/no)	39.1% (no)	45.5% (no)
10. Muchas veces me veo incapaz de escribir las redacciones que me pide el profesor.	55.4% (no)	67.9% (no)	55.6% (no)	76.5% (no)	72.2% (no)	45.6% (no)	43.5% (sí/no)	47.8% (sí)	59.1% (no)
11. Me gusta que me digan lo que tengo que escribir y cómo he de hacerlo.	40.7% (no)	36.4% (no)	52.6% (no)	41.2% (no sabe)	47.4% (no sabe)	40.7% (no)	42.9% (no)	37.5% (sí/no)	41.5% (no)
12. Me siento más seguro si me ayudan a escribir que haciéndolo	56.6% (no)	57.4% (no)	36.8% (no)	58.8% (no)	77.8% (no)	55.95% (no)	47.8% (no)	47.8% (no)	72.7% (no)

yo solo.									
13. Antes de escribir una redacción tengo la impresión de que no lo voy a hacer bien.	47% (sí)	43.2% (no)	47.4% (sí)	52.9% (no)	100% (no)	54.3% (sí)	52.2% (sí)	56.5% (sí)	100% (no)
14. Me siento bien enseñando mis redacciones a los compañeros.	42.3% (sí)	43.6% (sí)	36.8% (no)	52.9% (sí)	47.4% (sí)	42.1% (sí)	56.5% (sí)	47.8% (sí)	68.2% (no)
15. Me gusta mostrar mis redacciones al maestro/a.	50.4% (sí)	56.4% (sí)	52.6% (sí)	64.7% (sí)	52.6% (sí)	45.6% (sí)	60.9% (sí)	47.8% (sí)	45.5% (no sabe)

Tabla nº 265: Resumen selección de alternativas, autosuficiencia. Análisis por sexo.

A partir de las tablas que resumen las respuestas de la muestra es posible construir una visión general sobre la concepción de los alumnos respecto a la escritura y a su desempeño como escritores.

En primer lugar, el análisis según el nivel educativo revela que, frente a las actitudes hacia la escritura, el total de la muestra considera este tipo de actividad como un hecho que no causa rechazo. Sin embargo, no es una tarea que se desarrolle a diario.

La escritura aparece como segunda opción cuando se la compara con la lectura o con la resolución de problemas matemáticos. No supone un ejercicio complicado que requiera de la búsqueda de un tiempo especial para poder realizarlo.

El total de la muestra considera la escritura como una actividad valiosa.

Los alumnos demuestran un marcado interés por desarrollarla lo mejor posible, hecho que conlleva, sobre todo, la reescritura del borrador.

La comparación entre niveles indica que los alumnos de 4º mantienen una relación positiva con la escritura, especialmente las chicas. No obstante, al igual que la mayoría de la muestra, los alumnos de este nivel prefieren leer antes que escribir.

No suelen escribir todos los días y consideran que no es difícil comenzar a hacerlo.

Por otra parte, las redacciones implican un fenómeno positivo para los alumnos de este nivel, especialmente para las chicas, puesto que no suponen una pérdida de tiempo y, además, porque existe una marcada tendencia a señalar que se pone un gran esfuerzo al momento de redactar un texto.

Los alumnos de 6º, por su parte, sostienen que las redacciones son ejercicios fáciles de desarrollar. Les gusta especialmente a las niñas, aunque, al igual que en el nivel anterior, escribir aparece como una actividad menos interesante que leer o resolver un problema matemático. Frente a este último hecho, son los chicos quienes sostienen que prefieren más los ejercicios matemáticos que las redacciones.

Además, los alumnos de este ciclo no suelen escribir a diario aunque no eviten hacerlo. Redactar no les supone un esfuerzo especial y, en lo posible, hay un intento consciente por querer hacer lo mejor posible. Sin embargo, no existe la disposición a corregir lo que se ha trabajado con anterioridad.

Finalmente, los alumnos de 8º no tienen una opinión clara sobre si les gusta escribir o no, sobre todo los chicos.

Al igual que en los niveles anteriores, la redacción en tanto actividad, está por debajo de la lectura, especialmente para los chicos.

Escribir no es para ellos un acto cotidiano. Los alumnos de este nivel le dan un valor especial a la escritura, sobre todo los chicos, ya que no consideran que las redacciones impliquen una pérdida de tiempo.

Por otra parte, los alumnos de 8º sostienen que buscan hacer lo mejor posible las redacciones, específicamente las chicas.

Frente a la autosuficiencia y, siguiendo la perspectiva de análisis entre niveles, el total de la muestra considera la escritura como una actividad que implica una búsqueda personal de ideas que se han de plasmar en el texto. Ello supone un proceso de organización que no disgusta en absoluto a los participantes de esta muestra.

Respecto al proceso, el total de la muestra dice no tener dificultades en el comienzo y en la etapa de revisión que todo proceso de redacción conlleva.

Tampoco dicen tener dificultades con la continuidad y la relación entre las ideas que plasman a lo largo del texto. Sin embargo, sí tienen problemas cuando deben corregir y reconocer las faltas de ortografía.

Cuando se pide a los estudiantes que se comparen con el resto de la clase, no creen ser uno de los mejores en la elaboración de las redacciones. Prefieren tener cierta independencia a la hora de desarrollar sus escritos y no tienen problemas cuando se les pide comparar sus trabajos con el resto de la clase.

Al establecer la comparación general entre los niveles, se tiene que, los alumnos de 4º prefieren buscar sus propias ideas para redactar; en especial, las chicas. No tienen problemas ni con el comienzo de la etapa de redacción ni con la fase de corrección. Tampoco señalan que tengan dificultad al hilar las ideas a lo largo del texto o corregir las faltas de ortografía.

No se consideran los mejores en este tipo de actividades frente al resto de sus compañeros. Prefieren tener autonomía a lo largo de todo el proceso de escritura y no tienen problemas a la hora de enseñar sus textos (sobre todo, los chicos).

Los alumnos de 6º, por su parte, no están seguros de si les favorece o no que les indiquen qué y cómo escribir. Para ellos, las redacciones no suponen dificultades al momento de comenzar a plasmar las ideas en el texto o de corregirlas una vez que se ha obtenido un borrador inicial.

Las chicas de este nivel son las que, especialmente, dicen no tener dificultades al momento de continuar con los párrafos que han comenzado.

No obstante, el total de alumnos de este nivel no sabe si son o no los mejores en tareas de escritura, aunque sí se vean capaces de afrontar este tipo de tareas.

Tampoco tienen la seguridad de si harán bien o no el trabajo antes de comenzar. Así también, señalan que no tienen problemas para enseñar sus trabajos al profesor o al resto de la clase (en especial, las chicas).

Finalmente, frente a los alumnos de 8º es posible señalar que prefieren la autonomía al momento de seleccionar las ideas sobre un tema en concreto, sobre todo, las chicas.

No suelen tener problemas al comenzar o acabar un texto escrito; sin embargo, su nivel de autosuficiencia, en este sentido, es menor si se lo compara con los dos niveles anteriores.

Tampoco dicen tener problemas con la continuidad y la relación de las ideas que componen un párrafo, en especial, para los chicos.

En cambio, y, al igual que en 4º y en 6º, hay una marcada dificultad para reconocer y corregir los errores ortográficos.

No suelen considerarse los mejores de la clase al momento de desarrollar los deberes escritos que manda el profesor.

Por último, los alumnos de 8º en su totalidad tienen seguridad, antes de comenzar una redacción, aunque no se sientan cómodos cuando han de mostrar a la clase o al profesor lo que han hecho, en especial, los chicos.

El análisis por género de los participantes sobre las actitudes hacia la escritura, indica que ésta aparece como una actividad que agrada especialmente a las chicas, sobre todo a las de 4º, a pesar de que no sea una actividad que se practique a diario.

La lectura sigue apareciendo como primera opción respecto a la escritura y, en general, es a los chicos a quienes les apetece más leer que escribir.

La escritura no supone para ninguno de los géneros una actividad complicada. Tampoco es vista como una pérdida de tiempo. A las chicas, en concreto, les gusta esforzarse, sobre todo, a las de 8º. Tampoco suelen tener problemas para corregir lo que han hecho en clases.

Frente a la autosuficiencia, considerando las acciones que conlleva la escritura vista como tarea, así como la propia visión que los sujetos tienen de sí mismos en tanto escritores, los resultados indican que las chicas y chicos

manifiestan una marcada tendencia por la independencia al momento de elegir las ideas que desarrollarán dentro de los textos. En este ámbito, destacan, en especial, las chicas de 8º.

Como tarea, chicos y chicas ven la escritura como una actividad que es fácil de comenzar y de acabar. Dentro de este contexto, son las chicas quienes más afirman su capacidad para organizar por escrito las ideas y, en especial, las alumnas de 8º.

Para ambos géneros, no hay problemas en cuanto a la relación de las ideas dentro del texto, sobre todo, para las chicas de 8º. Sin embargo, hay discrepancias cuando se les consulta por su habilidad para corregir y reconocer las faltas de ortografía.

Las chicas señalan mayoritariamente que no tienen dificultades para el reconocimiento de las faltas de ortografía. Sus respuestas son similares en cada uno de los niveles. No obstante, en el caso de los chicos, sí tienen problemas para trabajar con la ortografía de sus propios textos. Los alumnos de 6º son aquéllos para quienes es más complejo este tipo de actividad.

Aunque sí se ven capaces de desarrollar tareas de redacción, ambos sexos no se consideran los mejores en este tipo de tareas, sobre todo los chicos de 8º.

Finalmente, ambos géneros dicen no tener problemas cuando se debe mostrar lo que se ha escrito tanto al resto de la clase como al profesor encargado.

Las chicas de 6º son las que menos inconvenientes le ven a este hecho, mientras que los jóvenes de 8º son los que más incómodos se sienten comentando y enseñando sus escritos.

4.1.2. Pensamiento de los profesores.

Al igual que la entrevista aplicada a una muestra de los alumnos, el protocolo utilizado para obtener las respuestas de los docentes tenía como objetivo dar a conocer sus concepciones previas respecto a las consignas y a las actividades de composición escrita. La única diferencia radica en el hecho de que en este caso, la entrevista aplicada estaba constituida por un total de 17 preguntas.

A continuación, se presentan cuatro tablas que resumen las respuestas de los tres docentes entrevistados.

Categorías y respuestas, cuestionario Consignas y Enseñanza de la escritura: PROFESORES.

CATEGORÍA: CONSIGNAS.		
Nivel.	Respuestas.	Palabras clave.
4º	<ul style="list-style-type: none"> Son importantes solo en la medida en que permiten conseguir los resultados que se espera por parte de los alumnos. Apoyan actividades de escritura que se han programado a partir de un contenido específico que busca esencialmente ofrecer un acercamiento a los alumnos de la tipología textual. No se construyen a partir de teorías enunciadas, solo buscan el aprendizaje significativo de los alumnos. Son útiles en la medida en que sean claras, orienten el producto de la tarea y se apliquen en diferentes formatos (oral y escrito). Facilitan el rol del docente en cuanto a: i) clarificar el objetivo de las actividades de escritura; ii) guiar y contextualizar el proceso de planificación de la escritura; iii) supervisar y corregir el proceso y el producto de la escritura; y iv) compartir resultados con los alumnos y coordinar la exposición de los mismos. Guían la actividad de escritura que tiene como principal objetivo potenciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes (transcripción de ideas). 	P1. Resultados, trabajo; producto.
		P2. Tipología textual; actividad en contexto.
		P3. Aprendizaje significativo.
		P4. Claridad; producto.
		P5. Supervisor, clarificador, guía y coordinador.
		P6. Desarrollo; transcripción de ideas.
6º	<ul style="list-style-type: none"> Son eficaces e importantes solo en la medida en que permiten obtener el producto deseado, pero también si suscitan el interés de los niños durante el proceso de la escritura, es decir, si permiten que ellos formulen sus propias preguntas. Apoyan actividades de escritura que han sido planificadas esencialmente a partir del libro de texto que entrega el Ministerio de Educación de Chile. Sin embargo, esos textos y esas actividades se adaptan a las experiencias personales que los niños hayan podido experimentar. 	P1. Producto; interés de la clase.
		P2. Currículum, textos del ministerio y experiencias personales.

	<ul style="list-style-type: none"> • Su aplicación en el desarrollo de actividades de escritura considera teorías relacionadas con: i) las estrategias de comprensión lectora, propuestas por Isabel Solé; ii) la construcción de los aprendizajes; y iii) la metacognición y los aprendizajes. • Su utilidad se relaciona con: i) ser un elemento reiterativo que guía el proceso de la escritura; y ii) potenciar que los alumnos formulen sus propias preguntas durante el proceso. • Facilitan el rol del profesor en cuanto a dirigir y acompañar a los alumnos en el proceso de la escritura (vista como producto y como testimonio de experiencias personales). • Guían la actividad de escritura que centra su importancia en: i) dar una oportunidad a los alumnos para que produzcan distintos tipos de texto; y ii) que los alumnos se expresen creativamente, es decir que vean a la escritura como a un testimonio compartido que registra sus experiencias personales. 	P3. Estrategias, teoría construccionista y metacognición.
		P4. Reiteración; formulación de preguntas.
		P5. Dirigir; acompañar.
		P6. Producción textual; expresión personal; experiencias previas.
8º	<ul style="list-style-type: none"> • Son eficaces si permiten resolver las dudas de los alumnos y si permiten que sean ellos mismos quienes expongan sus propias dudas. • Apoyan actividades de escritura que han sido planificadas según un orden anual de los contenidos que considera los intereses de los alumnos. Además, dicha planificación considera a la escritura como un espacio para el ejercicio, es decir, una instancia que permite a los alumnos ensayar y reconocer distintos tipos de estructura textual y también como medio que refuerce su propia confianza. • Para su desarrollo, no hay teorías enunciadas. Lo que importa es que los alumnos se acerquen a una amplia gama de textos que les sirva de modelo para la producción y análisis textual. • Son útiles en la medida en que permiten conseguir el producto o la conducta esperados. • Permiten que el docente asuma los siguientes roles en el desarrollo de las actividades de escritura: i) motivador; ii) instructor; y iii) quien acompaña en el proceso de escritura para corregir y hacer ver los errores de los alumnos. • Guían la actividad de escritura que tiene como finalidad: i) formar parte de actividades cotidianas que permitan controlar si un contenido fue comprendido o no; y ii) ser recursos que están presentes en la evaluación de la lectura mensual (respuestas de desarrollo). 	P1. Preguntas; resolución de dudas.
		P2. Contenidos, centro de ejercicios y medio para potenciar la confianza.
		P3. Tipología textual.
		P4. Producto; conducta.
		P5. Motivador, acompañante y corrector del proceso y producto de la escritura.
		P6. Actividad diaria, control de contenido y evaluación.

Tabla nº 266: Resumen respuesta a entrevista, profesores, categoría: consignas.

CATEGORÍA: Enseñanza de la escritura: I. Alumnos.		
Nivel.	Respuestas.	Palabras clave.
4º	<ul style="list-style-type: none"> Tienen como base un trabajo continuado de la escritura que ha venido potenciándose desde primero básico. Asumen la escritura como una práctica constante y como un medio de ejercitación. Obtienen un buen resultado siempre y cuando exista un esfuerzo conjunto entre el profesor y ellos mismos. En este caso, el docente aporta el esfuerzo por transmitir conocimientos, mientras que ellos aportan su propio potencial. Asumen un rol que les lleva a ver las actividades de escritura como un desafío personal. Ello quiere decir que: i) deben controlar y comparar lo que ya saben con lo que se espera de la tarea de escritura; y ii) estimar su propio potencial que deben poner al servicio de las demandas de la tarea. Sus fallos más comunes tienen que ver con: i) faltas de ortografía e impulsividad al momento de la corrección de los errores; ii) falta de conciencia de la importancia que implica la revisión de los escritos; y iii) falta de autonomía para la redacción: revisión y consulta de dudas. 	P7. Conocimiento previo y ejercitación.
		P8. Trabajo en conjunto.
		P9. Desafío, rol activo y autoconocimiento.
		P10. Impulsividad, ortografía y falta de autonomía.
6º	<ul style="list-style-type: none"> Presentan los siguientes problemas a la hora de desarrollar tareas de escritura: i) impulsividad; y ii) poca capacidad para reflexionar sobre los logros y problemas que surgen al escribir. Su buen desempeño en tareas de escritura se explica principalmente por dos causas: i) la motivación que entrega el profesor, especialmente cuando da la instrucción de la actividad; y ii) los intereses y aptitudes de los propios estudiantes al servicio de las demandas de la actividad. El rol que desempeñan es siempre el de protagonistas: ¡son ellos quienes crean sus textos guiados por el profesor y siguiendo distintas etapas. Sus principales fallos tienen que ver con: i) la falta de reflexión para corregir sus propios escritos; y ii) dificultades para trabajar, reconocer y construir la estructura de un texto. 	P7. Impulsividad; reflexión sobre el proceso y el producto de la escritura.
		P8. Motivación, instrucciones y aptitudes de los alumnos.
		P9. Protagonistas; experiencias personales.
		P10. Impulsividad, falta de autocrítica; fallos en la configuración de la estructura textual.
8º	<ul style="list-style-type: none"> Consiguen en gran medida los objetivos propuestos por el profesor en las actividades de escritura. No obstante, aquéllos que no lo hacen, se ven afectados por una falta de motivación o voluntad para desarrollo de trabajo personal. Su buen desempeño en tareas de escritura se explica a partir de los siguientes factores: i) una motivación intrínseca (relación con los intereses y 	P7. Motivación; voluntad.
		P8. Motivación intrínseca y extrínseca.
		P9. Motivación; conocimientos y experiencias previos.
		P10. Ortografía; conexión textual.

	<p>logros de los alumnos); y ii) una motivación por parte del profesor desde que da la instrucción, pasando por el proceso y hasta llegar al producto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El rol que desempeñan los alumnos es el de protagonistas, es decir, el de sujetos que aplican una serie de conocimientos previos (experiencias personales, creatividad e imaginación) gatillados por la motivación. • Los fallos más comunes tienen que ver con: i) ortografía, especialmente, acentual; y ii) la falta de coherencia de sus textos (poca relación entre las ideas del texto). 	
--	--	--

Tabla nº 267: Resumen respuesta a entrevista, profesores, categoría enseñanza de la escritura: alumnos.

CATEGORÍA: Enseñanza de la escritura: II. Textos.		
Nivel.	Respuestas.	Palabras clave.
4º	<ul style="list-style-type: none"> Los elementos que más valoran los docentes son: i) el responder a la estructura y tipología textual solicitada; y ii) que el texto posea coherencia y continuidad en las ideas. Los textos más producidos en clase suelen ser de dos tipos: i) literarios: cuentos, leyendas y fábulas; y ii) no literarios: noticias y textos informativos. Los textos más leídos en clase suelen ser variados: i) literarios: cuentos, fábulas, leyendas y alguna obra dramática; y ii) no literarios: afiches, instructivos, noticias, cartas y textos expositivos. 	P11. Estructura, tipo de texto y coherencia.
		P12. Textos literarios y no literarios.
		P13. Textos literarios y no literarios
6º	<ul style="list-style-type: none"> El elemento más importante para los docentes en este nivel en la producción escrita de sus alumnos es que los textos aparezcan como testimonio de las experiencias de vida y de los conocimientos previos de los alumnos, a fin de que sean ellos mismos quienes den un orden y una intención personal a los textos que puedan crear. Respecto al tipo de texto que más se produce en clases, se tiene que no hay textos predominantes. Lo que interesa es el análisis continuado de distintos tipos de textos a lo largo del año. Lo que más se lee en este nivel son textos narrativos, especialmente de misterio tanto por lectura mensual como por motivación personal. 	P11. Experiencias y conocimientos previos.
		P12. Diversidad de textos.
		P13. Relatos, por lectura mensual y motivación personal.
8º	<ul style="list-style-type: none"> El elemento que más valoran los docentes en la producción escrita de sus alumnos tiene que ver con: i) conseguir un texto que se ajuste a las instrucciones dadas; ii) que se obtenga un texto con una estructura definida según su tipología ;y iii) que los alumnos se sientan satisfechos con el trabajo desarrollado. El tipo más producido en clases es el narrativo, ya que es un texto que permite dar a conocer experiencias personales. El tipo de texto que más se lee es el narrativo, especialmente aquéllos que tengan una temática de ficción y vivencial. 	P11. Producto según la instrucción y tipología textual; satisfacción personal.
		P12. Narraciones; experiencias personales.
		P13. Narraciones; experiencias personales.

Tabla nº 268: Resumen respuesta a entrevista, profesores, categoría enseñanza de la escritura: textos.

CATEGORÍA: Enseñanza de la escritura: III. Actividades de escritura.		
Nivel.	Respuestas.	Palabras clave.
4º	<ul style="list-style-type: none"> Las más comunes son aquellas que han sido planificadas según tipo de texto y focalizadas en la estructura: i) trabajo de descripción a partir de la estructura del texto; ii) actividad integral a partir de la estructura del texto; y iii) trabajo de aspectos gramaticales: tiempos verbales, marcadores textuales y conectores. El aspecto que se podría modificar tiene que ver con la relación actual que existe entre el tiempo y el número de alumnos, especialmente durante la etapa de revisión de textos. Las más exitosas se relacionan con dos aspectos: i) con la instrucción (son exitosas en la medida en que la instrucción ha sido bien explicada); y ii) con el tipo de texto, que en este caso es el narrativo, en concreto, las leyendas, por su aspecto lúdico. Su finalidad es esencialmente la de ser un apoyo para el desarrollo cognitivo: se escribe para aprender a comunicar lo que se piensa y lo que se siente, pero también para que el resto pueda entenderlos. 	P14. Trabajo integral, tipo de texto y estructura. Sociabilización con los tipos de textos.
		P15. Revisión, número de alumnos y tiempo.
		P16. Instrucción, textos narrativos y sentido lúdico.
		P17. Expresión de ideas; desarrollo cognitivo.
6º	<ul style="list-style-type: none"> Las actividades más comunes son aquellas que han sido programadas por el libro de texto otorgado por el Ministerio de Educación de Chile y el libro de apoyo que refuerza las estrategias de comprensión lectora. Sin embargo, también aparecen en la evaluación (pruebas de desarrollo) y de tipo lúdico. Los cambios propuestos en este nivel apuntan a los siguientes elementos: i) cambios de metodología de trabajo (trabajo por proyectos que impliquen seguir diferentes etapas); y ii) cambios en la forma de presentar los escritos y de corregirlos (más tiempo para la reflexión sobre el proceso de creación y autonomía y control en el proceso es decir, reconocer el proceso como algo personal y que depende de la propia voluntad). 	P14. Del libro de texto, de pruebas de desarrollo y de tipo lúdico.
		P15. Autonomía, cambios metodológicos y trabajo por proyectos.
		P16. Creatividad, juego y desafío.
		P17. Variedad textual; registro de experiencias.
8º	<ul style="list-style-type: none"> Las actividades más comunes de escritura son aquellas que han sido programadas por el libro de texto y que acercan a los alumnos a una amplia gama de textos. Los aspectos que modificarían los docentes respecto a la forma de desarrollar actividades de escritura tiene que ver con los siguientes elementos: i) controlar el influjo que factores externos (uso de tecnología) tienen sobre la forma habitual de escritura de los alumnos; y ii) promover nuevas formas de motivar hacia la lectura como medio para un mejor desempeño en la escritura. Las de mayor éxito o las que tienen una mejor acogida por parte de los 	P14. Programación por contenido; según variedad textual.
		P15. Escritura diaria; motivación hacia la lectura.
		P16. Narraciones de temática libre.
		P17. Desarrollo de competencias para la vida y niveles superiores; diferenciación de estructuras y tipologías textuales.

	<p>alumnos son aquellas relacionadas con la producción de textos narrativos, especialmente, cuentos con temática libre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su finalidad tiene que ver con: i) el desarrollo de competencias para la vida y para la enseñanza media; y ii) ser un medio que permita a los alumnos diferenciar las estructuras de los textos. 	
--	--	--

Tabla nº 269: Resumen respuesta a entrevista, profesores, categoría enseñanza de la escritura: actividades de escritura.

La primera de las categorías de la entrevista aplicada a los profesores estaba centrada en la importancia asignada a las consignas. A este respecto, la profesora de 4º básico señaló que la relevancia de las mismas va directamente asociada a un producto definido y conocido de antemano por el profesor.

Para la docente, las consignas son importantes en la medida en que ayudan a coordinar actividades de escritura en las que se desarrollan diferentes tipos de texto. No están apoyadas por teorías y su finalidad tiene que ver con alcanzar un aprendizaje significativo por parte de los alumnos.

En este nivel, la profesora cree que, para que las consignas funcionen, es necesario que sean claras. Además, deben tener como función ayudar al alumno a obtener un producto concreto de escritura. De ahí entonces que, para esta profesora, las consignas sirvan además para que el docente asuma un rol de clarificador de objetivos, guía del proceso de escritura y contextualizador en la planificación. Así, también, las consignas permiten que los profesores se presenten como verdaderos supervisores y correctores del proceso que implica las actividades de composición escrita.

Por otra parte, la docente de este nivel cree que las consignas permiten dirigir el proceso que conllevan las actividades de composición escrita, hecho que redundaría en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Para el profesor de 6º, las consignas son importantes en dos sentidos. El primero de ellos tiene que ver con la labor docente. Desde esta perspectiva, las consignas deben permitir que se obtenga un producto deseado, es decir, un texto escrito con una estructura clara.

Por otra parte, las consignas han de beneficiar a los alumnos en tanto sean capaces de suscitar su interés hacia la tarea que desarrollan y hacia el control del proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, el rol que asigna el profesor de 6º a las consignas es el de apoyo, el de ayuda al desarrollo de las actividades de escritura programadas a partir de la planificación anual, y pautadas por el libro de texto otorgado por el Ministerio de Educación de Chile.

Para poder formularlas y aplicarlas en tareas de escritura, el profesor recurre a teorías vinculadas a las estrategias de comprensión y a la metacognición. Respecto a la labor docente, las consignas permiten que el profesor ejerza un rol de director y de guía del proceso de escritura de textos, entendidos éstos como productos y como testimonios de experiencias personales.

Por lo tanto, en este nivel educativo, el profesor cree que las consignas han de ser reiterativas durante todo el proceso, entre otras cosas, para ayudar a que los niños formulen preguntas. Finalmente, las consignas se presentan como la base de las tareas de composición escrita, cuyo objetivo es la producción de distintos tipos de texto, y más que eso, un medio para experimentar el hecho de escribir como una actividad creativa.

En 8º, la profesora considera que las consignas son eficaces si permiten que los alumnos expongan sus dudas o si ayudan a los docentes a resolver dichos problemas. La función de las consignas pasa por apoyar las actividades de escritura, planificadas según una propuesta anual. Sin embargo, esa planificación ve la escritura como una actividad cotidiana que permite a los estudiantes ensayar y reconocer diferentes estructuras textuales, y, a la vez, ser un medio para reforzar la propia confianza.

Según la profesora, detrás de las consignas, no hay una teoría. Son útiles si ayudan al profesor a conseguir un producto o una conducta específicos. Por lo tanto, permiten que el profesor ejerza un rol de motivador, instructor y guía del proceso de escritura.

En definitiva, la importancia asignada a las consignas por parte de los tres profesores entrevistados, tiene que ver con permitir que los docentes hagan las veces de guías, instructores, controladores, pero también motivadores del desarrollo de las actividades de composición escrita.

Para su aplicación, las consignas han de ser constantes, ya que, de este modo, se facilita que los alumnos participen en el proceso de creación de textos y que obtengan unos productos conforme a las instrucciones solicitadas por los profesores.

En la segunda categoría (enseñanza de la escritura), el primer elemento comentado por los docentes es la percepción que tienen de sus propios estudiantes en el momento de desarrollar tareas de composición escrita.

En el nivel de 4º, la profesora considera la escritura como un medio de ejercicio constante. Los resultados positivos se obtienen, según ella, gracias a un esfuerzo conjunto entre los alumnos y el profesor. En concreto, la escritura, vista como un ejercicio, depende tanto de la transmisión de conocimientos que se haga a los alumnos como del propio potencial que ellos mismos puedan tener.

Los fallos más comunes de los niños de este nivel tienen que ver no solo con la ortografía, sino con la escasa conciencia respecto a la importancia de la revisión de los textos. Bajo la mirada de la docente, los alumnos suelen ser muy impulsivos y no dejan espacio para la reflexión tanto del proceso como del producto final que han obtenido.

En el caso del profesor de 6º, los alumnos se caracterizan por ser impulsivos y por tener poca capacidad para reflexionar sobre el proceso que conlleva la escritura de diferentes tipos de texto. Son capaces de obtener buenos resultados en tareas de composición escrita gracias a la interacción que se pueda suscitar en la clase.

Por una parte, la motivación del profesor, y, por otra, los intereses y aptitudes de los propios alumnos, son los factores que explican los buenos resultados en tareas de escritura. De allí que el docente sostenga que el rol que ejercen los alumnos en este tipo de actividades sea siempre el de protagonistas.

Por último, en cuanto a los fallos más comunes que se suele cometer en este nivel, el profesor destaca la falta de reflexión para corregir los propios escritos, pero también la dificultad para reconocer y construir la estructura textual que se demanda.

En el nivel de 8º, la profesora sostiene que la gran mayoría de alumnos son capaces de conseguir los objetivos propuestos para el desarrollo de

actividades de composición escrita. Sin embargo, en los que no lo hacen se debe a una falta de motivación personal hacia este tipo de actividad.

Al igual que en los niveles anteriores, la profesora de 8º sostiene que el buen desempeño de los estudiantes en tareas de escritura se explica gracias a la acción conjunta entre docente y alumnos. En lo concerniente a los alumnos, la profesora destaca la idea de motivación intrínseca, es decir, la relación de los intereses de los chicos con las metas que son capaces de alcanzar.

Sobre el rol del profesor, la mencionada profesora sostiene que ha de motivar desde la instrucción, pasando por el proceso hasta llegar a conseguir el producto de escritura que se había solicitado. Frente a este hecho, el rol de los alumnos es el de protagonistas, es decir, sujetos que ponen sus conocimientos previos al servicio del desarrollo de una determinada actividad.

Respecto a los fallos más comunes en este nivel, la profesora señala que tienen que ver con la ortografía, especialmente con la acentual y con la poca coherencia de los textos.

En síntesis, los alumnos, en tanto que escritores, son vistos por los profesores de los tres niveles como sujetos que dependen de la interacción y de la motivación que el docente les pueda entregar.

En los tres niveles se destaca el rol de elementos metacognitivos relacionados por ejemplo con la motivación y el control de los conocimientos previos. Además, se hace evidente la necesidad de trabajar más los procesos de revisión y de reflexión que supone todo el proceso de composición escrita.

Un segundo elemento analizado por los docentes es el texto que se produce en las actividades de composición escrita.

La profesora de 4º indica que lo que más valora de un texto es la adecuación de la estructura resultante a las demandas expuestas en la instrucción, pero también que el texto creado tenga coherencia.

En este nivel, los textos que más se producen suelen ser los de tipo literario, especialmente los de tipo narrativo y los no literarios (noticias). Los

textos más leídos suelen ser variados, aunque vuelven a predominar los de tipo narrativo.

El profesor de 6º, por su parte, cree que lo más importante de un texto es que éste sirva de medio para expresar las experiencias de vida de sus propios alumnos. Según él, no hay tipos de textos que se escriban más que otros, ya que lo importante es el análisis continuado de distintos tipos de texto a lo largo del año.

Finalmente, el profesor cree que los textos que más se leen en clase son los de tipo narrativo.

En 8º, la profesora valora el hecho de que los textos se ajusten a las instrucciones que se han comunicado previamente para su realización, pero también destaca la importancia de que los alumnos se sientan satisfechos con el trabajo que han realizado.

Los textos que más se escriben y que más se leen son los de tipo narrativo, en especial aquéllos que permitan dar a conocer experiencias personales.

En resumen, los textos son considerados como buenos si se ajustan a las demandas explicitadas en la consigna y, sobre todo, si presentan una estructura textual definida.

De acuerdo con los tres docentes, los tipos de textos que más se producen y leen son los de tipo narrativo, especialmente aquéllos que permiten comunicar experiencias personales.

El último elemento que se considera en la entrevista aplicada a los profesores es el de las actividades de escritura. A este respecto, la profesora de 4º indica que las más comunes son aquéllas que se planifican según diferentes tipos de textos y que se centran en la estructura.

La profesora cree que si le fuera dado cambiar algo respecto a la metodología de trabajo de la composición escrita, intentaría ajustar la relación entre el tiempo y el número de alumnos por aula. Ella cree que se requiere

más tiempo para poder desarrollar actividades que permitan una reflexión, sobre todo en lo que concierne al proceso de escritura.

Las actividades más exitosas son las que se ajustan a las demandas presentadas en la consigna, pero también las de tipo narrativo que dejan espacio para elementos de tipo lúdico.

En definitiva, la docente cree que la función de las actividades de escritura tiene que ver con un apoyo al desarrollo cognitivo de los alumnos (escribir para aprender a comunicar los que se piensa y lo que se siente).

El profesor de 6º, por su parte, sostiene que las actividades de escritura están pautadas por el libro de texto que entrega el Ministerio de Educación de Chile. En caso de poder hacer algún cambio en la forma en que se desarrollan las actividades de escritura, el docente cree que es necesario potenciar el trabajo por proyectos y, sobre todo, tener más tiempo para la reflexión y corrección.

La profesora de 8º cree también que las actividades de escritura están regidas por el orden propuesto por el libro de texto. Los cambios que proponen tienen que ver con el desarrollo de medios que potencien la relación de los alumnos con la lectura, pensando que de este modo, la escritura pueda mejorar también.

En suma, las actividades de escritura permiten que los profesores de los tres niveles indiquen la necesidad de relacionar más la escritura con la lectura, pero también, sostienen que es necesario tener más tiempo para reflexionar y para corregir.

4.1.3. Síntesis del pensamiento de profesores y de alumnos.

A partir de los resúmenes que han sido expuestos en cuanto a las nociones que alumnos y docentes tienen sobre las consignas y las actividades de composición escrita, es importante sintetizar y evaluar los principales hitos que marcan las respuestas de los participantes de esta investigación.

En este caso, se pretende distinguir los rasgos de pensamiento que configuran las teorías implícitas que en cada uno de los tres niveles participantes se posee respecto a la escritura como actividad.

Así pues, cobra importancia establecer un marco para dicho análisis. Los parámetros del mismo se mueven entre dos ejes: por un lado, la revisión de algunos elementos teóricos expuestos en el primer apartado de este trabajo y, a la vez, la relación que éstos tienen con el currículum chileno en el área de “Lenguaje y Comunicación” para cada uno de los ciclos educativos que participan en esta investigación.

El currículum de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” es el elemento que permitirá delimitar en qué estado de correspondencia se encuentra el trabajo de la escritura observado a partir de las entrevistas y grabaciones de clases con las propuestas específicas que el Ministerio de Educación de Chile ha planteado, en concreto, para la lectura y la escritura.

En esta sección se hará solo revisión de las cuestiones teóricas, ya que la evaluación de los resultados a la luz de la propuesta curricular se hará en el apartado de la conclusión, a fin de justificar la propuesta educativa que se ha diseñado para esta tesis.

Si se consideran los instrumentos que se han aplicado para la obtención de datos, a saber, entrevistas y cuestionarios, es importante señalar que el elemento preponderante que se desprende de ellos es la visión de los agentes educativos respecto a la escritura en cuanto actividad en el aula.

Dicha visión se encuentra matizada por la visión que alumnos y profesores tienen de las consignas que se entregan en las clases, pero también de las actividades que se llevan a cabo para trabajar la escritura y la lectura.

Así entonces, la revisión de las respuestas que se han obtenido pasa por la consideración de tres elementos: i) las consignas; ii) la escritura en tanto actividad y tarea; y iii) la visión que los sujetos tienen de sí mismos al dirigir o llevar a cabo tareas que tengan que ver con la escritura.

Por lo tanto, los elementos teóricos que han de considerarse para la síntesis de las respuestas son, por una parte, la noción de tarea (Gimeno, 1988), y, por otra, su relación con la escritura como actividad de composición escrita (Camps 1994; 2000 a y b; o Camps y Ribas 1998 y 2000).

Ambos conceptos no hacen sino destacar la envergadura de los contextos que enmarcan la escritura como elemento fundamental que permite relacionar lo que los agentes piensan y realizan. Asimismo, esta visión de la escritura como tarea encierra un componente que permite el desarrollo de los estudiantes, esto es, la noción de la escritura como sistema externo de representación (Martí 2003 y 2005; Pozo, 2003).

Esta última perspectiva permite comprender de qué modo la escritura constituye un sistema externo de representación de información que posibilita al hombre redefinir su conocimiento en cuanto sujeto cognitivo y en cuanto especie social.

El segundo bloque de conceptos tiene que ver con la escritura y las teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marreno, 1993; Rodrigo y Correa, 1999; Pozo y Scheuer, 1999; o Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006). Desde el punto de vista de las investigaciones destacan los trabajos de Castelló (1999 y 2007).

Las investigaciones que se han reseñado respecto a este conjunto de elementos teóricos han considerado diferentes escenarios en los que se trabaja la escritura con el propósito de delimitar la relación de los agentes con el proceso y el producto de la escritura.

Finalmente, el tercer bloque teórico que permitirá evaluar las respuestas de los alumnos y profesores, tiene que ver con los elementos metacognitivos de la escritura (Flavell, 1979; Baker, 1985; Mateos, 2001; y las investigaciones de Peronard: 2000; 2003 y 2002 junto a colaboradores).

En este caso, lo importante es distinguir los elementos que se asocian con la metacognición y la escritura, es decir, los conocimientos que los sujetos creen tener respecto a la tarea, las estrategias que aplican y, también, a la propia imagen como sujetos que llevan a cabo una acción.

Se presenta a continuación una revisión de cada uno de estos tres bloques teóricos matizados luego, con las respuestas de los agentes que participaron en esta investigación.

a) Visión de la escritura como tarea y actividad de composición escrita.

El punto medular de la escritura como tarea pasa por asumir y caracterizar las decisiones y actividades que docentes y alumnos desarrollan dentro del aula y no solo eso. Se ha de considerar, además, de qué modo se construye una actitud y una visión personal respecto al ejercicio de este tipo de faenas escolares.

En el análisis propuesto por Gimeno (1988), las tareas aparecen como estructuras que pueden descomponerse en unidades más pequeñas. Es decir, que se trata de actividades que siguen un patrón o al menos tienden a uno y que, por lo mismo, tiene una repercusión en el modo de hacer de alumnos y docentes.

Dado el carácter de patrón, las tareas, según Gimeno, han de evidenciar un cierto orden y una cierta relación con algunos objetivos. Tal hecho redundaría en la aparición de secuencias de acción y más aún en la mediación docente para que los alumnos puedan asimilar los contenidos curriculares.

Es pues, desde esta consideración teórica de donde se parte para mirar y distinguir cuáles han sido las percepciones de los agentes que participaron en esta investigación.

En concreto, y dado que la tarea analizada en este caso fue la escritura, cabría preguntarse cuál es la definición previa que tienen los profesores y alumnos sobre la escritura.

A tal efecto, se ha de precisar que la escritura se encuentra mediatizada fuertemente por dos elementos: por un lado, su relación de concomitancia con la lectura y con sus formas de evaluación, y, además, con las consignas, motivo de análisis primordial para este trabajo.

A través de las consignas puede hallarse el rastro que ha quedado en las percepciones de los actantes de la importancia que tienen las directrices a la hora de llevar a cabo tareas de escritura.

Por lo tanto, lo que a continuación se presenta es un resumen de las consideraciones de alumnos y de profesores acerca de la escritura como tarea y como actividad. Para ello, se hace una síntesis de los principales hitos de las respuestas obtenidas a partir de la aplicación de los cuestionarios y entrevistas aplicados tanto a los profesores como a los alumnos de los tres niveles participantes: 4º, 6º y 8º.

Nivel 4º.

Dentro de este nivel, la escritura como tarea y como actividad es vista por los alumnos principalmente como un medio de creación literaria y de expresión de vivencias personales. Se tiene especial preferencia por la escritura de narraciones.

Como análisis general, los alumnos de este nivel plantean la necesidad de un trabajo continuado en la creación de diferentes tipos de textos, de tal modo que no aparezcan dificultades cuando se enfrentan con tipologías más complejas o desconocidas.

La profesora de este nivel, por su parte, cree que las actividades de escrituras han de estar mediatizadas fuertemente por una instrucción clara y directa, pero también por el dominio de una determinada tipología textual.

Al igual que los alumnos, señala que se escribe en clase generalmente para narrar y desarrollar un aspecto lúdico. Sin embargo, otorga a las tareas de escritura un impacto sobre el desarrollo cognitivo de los alumnos, ya que, según ella, éstas permiten comunicar lo que se piensa o se siente.

No obstante, cuando se trata de establecer una crítica respecto a la forma tradicional de trabajar y afrontar la escritura dentro del aula, sostiene que es importante mejorar la etapa de revisión de los textos, sobre todo si se considera el escaso tiempo destinado a estas labores y, especialmente, la gran cantidad de alumnos que tiene por aula.

Dada la importancia del tratamiento de diferentes tipos de texto dentro de este nivel, los alumnos señalan que lo más importante de las labores de escritura es conseguir una estructura adecuada, esto es, que lo escrito tenga relación con las demandas iniciales que han impulsado el desarrollo de la tarea. Por lo tanto, según ellos, se ha de tener cuidado con buscar palabras adecuadas para comunicar una idea global clara y también, con las faltas de ortografía.

Como elementos que acompañan a la escritura, señalan la importancia de echar mano de las experiencias previas y sobre todo, de cuidar la conexión entre las ideas a lo largo de todo el texto. Además, se interesan fundamentalmente en la lectura de narraciones ya sea del tipo literario como no literario.

Para la docente, el elemento más valorado dentro de las tareas de escritura es que el texto responda a la estructura y tipología solicitadas y, más aún, que el texto producido evidencie una continuidad y coherencia entre las ideas que lo conforman. Además, considera que los textos más producidos y leídos son los literarios (cuentos, leyendas y fábulas), así como los no literarios (noticias y textos informativos).

Todas estas perspectivas repercuten en la propia imagen que los sujetos tienen de sí mismos cuando desarrollan o dirigen actividades de escritura.

Los alumnos creen, por un lado, que son capaces de obtener un buen resultado porque están motivados. Otros, en cambio, sostienen que sus resultados dependen en gran medida del dominio de la ortografía y de saber detectar las faltas que puedan cometer, a tiempo. También señalan la importancia de ajustarse a las demandas iniciales de la tarea, sobre todo, con aquello que tiene que ver con la estructura textual.

Los niños distinguen en el desarrollo de su trabajo al menos dos etapas: una en la que piensan y asimilan las instrucciones dadas por el profesor, y otra, en la que pueden trabajar con sus compañeros y aclarar las dudas que se tengan con el profesor.

La docente cree que el desempeño de los alumnos depende, en gran medida, de un trabajo continuado que ha venido potenciándose desde 1º básico. No es algo que dependa de un tiempo o de un sujeto específico. Desde su punto de vista, sostiene que los alumnos asumen la escritura como una práctica constante y como un medio de ejercitación.

Por lo tanto, los resultados que se obtengan dependerán del esfuerzo conjunto del profesor y los alumnos. No obstante, ella cree que los niños de este nivel son capaces de asumir un rol que les lleva a ver a las actividades de escritura como un desafío personal.

Este desafío supone que los alumnos sean capaces de controlar lo que ya saben con las demandas específicas la tareas les impone, pero también, valorar su propio potencial que ha de estar en juego con lo que se espera de ellos como escritores de un tipo concreto de texto.

Ninguna de estas visiones respecto a la escritura podría existir si no aparece la mediación de las instrucciones.

Para los alumnos, las consignas cumplen su rol si se explican claramente y se escriben en la pizarra. Por otra parte, las consignas deben ayudarles para que ellos sean capaces de afianzar el dominio de la lengua escrita y, en concreto, la capacidad para mejorar su letra, ortografía o también para adquirir nuevas palabras.

Para la profesora, las consignas son importantes en términos de productos, en concreto, solo si permiten conseguir lo que se desea por parte de los estudiantes. Cognitivamente, son los medios necesarios que ayudan a que los alumnos se acerquen a contenidos y a actividades que han sido programados a partir del currículum.

Por otra parte, las consignas posibilitan que la profesora clarifique el objetivo de las distintas actividades de escritura que plantea en el aula; guiar y contextualizar todo el proceso de planificación que la escritura conlleva y, más aún, supervisar y corregir el proceso y el producto que se desprenda de ellas.

Por lo tanto, la escritura para este nivel, es vista como una tarea que favorece el acercamiento a distintos tipos de estructuras, a pesar del peso y la preponderancia que parecen tener los textos narrativos.

En cuanto a la construcción de los textos, la profesora y los alumnos se interesan sobre todo por la adecuación estructural de los textos y del mantenimiento de una relación lógica entre las ideas que componen aquello que se ha escrito.

Como elementos de apoyo, las consignas son vistas por ambos agentes como medidas que permiten regular el proceso y el producto a fin de que se pueda obtener un texto adecuado a las características solicitadas.

Nivel 6º.

Desde el punto de vista de los alumnos, la escritura como tarea suele centrarse en ejercicios diversos o en el desarrollo de ejercicios para el dominio de distintos aspectos de la lengua como puede ser, por ejemplo el de la gramática. Por lo tanto, se escribe para poder diferenciar distintos tipos de texto y más aún, para afianzar el dominio de la escritura y del conocimiento de diferentes temas no solo competen al área de “Lenguaje y Comunicación”.

Los niños sostienen que sería ideal poder tener más oportunidades para realizar actividades previas a la evaluación, de tal modo que les sea posible tener más oportunidades para compartir y comentar sus aciertos y sus errores.

Desde la perspectiva del profesor, se escribe para observar la variedad textual a la que pueden enfrentarse los alumnos, pero sobre todo, para registrar experiencias personales.

Dicho objetivo se matiza a partir de la propuesta curricular hecha por el Ministerio de Educación de Chile, sobre todo a partir de las formas de evaluación que propone y la relación con la lectura.

El docente señala que sería necesario trabajar por proyectos, específicamente, para potenciar el trabajo a través de diferentes etapas.

Asimismo, y al igual que la profesora de 4º, sostiene que sería primordial tener más tiempo para la reflexión que conlleva el proceso de creación de estructuras textuales.

Frente a las nociones que los alumnos tienen de los textos que se generan a partir del desarrollo de tareas de escritura, es posible señalar que lo que más se valora es poder dar a conocer a otros las experiencias previas que se puedan tener. Además, es importante para ellos tener buena letra y ortografía; seguir las indicaciones planteadas desde el inicio por el profesor y obtener el tipo de estructura que se ha solicitado.

Los textos más leídos y escritos en clases son los de tipo literario, en especial aquéllos con intención narrativa (narraciones, cuentos, mitos o leyendas). Para el profesor, lo importante en la producción escrita de sus alumnos es la capacidad para plasmar de forma lógica, sus experiencias vitales así como los conocimientos previos necesarios para el desarrollo de diferentes tipos de texto.

A este respecto, defiende la necesidad de autonomía por parte de los alumnos para dar un orden y una intención personal a los textos que puedan desarrollar.

El docente sostiene además que no hay un tipo de texto que se lea o escriba más en relación a otros. Sin embargo, en la lectura, tiende a tratarse más los textos narrativos, ya sea a través de la lectura mensual o de los textos que se comentan en el aula.

Frente a todo lo anterior, también es importante destacar la visión que los propios agentes tienen de ellos mismos en el momento de desarrollar actividades de escritura.

Los alumnos señalan que son capaces de obtener buenos resultados en este tipo de tareas porque, o bien tienen una buena predisposición a hacerlo, o bien porque se recibe una ayuda externa. Además, es importante para ellos verificar si se ha obtenido o no la estructura textual solicitada, si las ideas aparecen interconectadas de forma coherente a lo largo de todo el texto, si

aparecen o no faltas de ortografía, y, sobre todo, si se comunica lo que se pretendía desde un comienzo.

Así también, es importante para los chicos de este nivel planificar y pensar en el contenido antes de redactar el texto, así como también comentar y compartir el contenido con el resto de la clase.

Por su parte, el profesor sostiene que los alumnos cuando escriben son impulsivos y que tienen poca capacidad para reflexionar sobre los logros y sobre los problemas que surgen al escribir.

Si obtienen buenos resultados esto es fruto de la motivación que el docente crea en el aula, pero también producto de los intereses y de las aptitudes de los propios niños de este nivel. De ahí, entonces, que él mismo sea el que potencie el rol de protagonistas de estos alumnos en el momento de trabajar la escritura dentro del aula.

Todas estas concepciones previas se encuentran matizadas profundamente por el rol que se les asigna a las consignas. Los alumnos sostienen que éstas son eficaces si se escriben en la pizarra y se explican claramente.

Son importantes para ellos porque ayudan a entender qué debe hacerse y, sobre todo, porque les permiten formular sus propias preguntas. Por otra parte, les permiten afianzar el dominio de la lengua escrita y adquirir un distinto tipo de conocimientos. Para el docente en cambio, las consignas son importantes si ayudan a conseguir el producto que se plantea desde un principio.

Además, deben ser el referente para que los propios alumnos planteen sus dudas antes de poner en marcha sus estrategias al servicio del tema y el modo que elijan para escribir. Por lo tanto, las consignas aparecen como elementos útiles en la medida en que sean claras, orienten el producto de la tarea y se apliquen en diferentes formatos (oral y escrito).

Finalmente, el profesor considera que las consignas son significativas porque permiten que los alumnos puedan transcribir de forma lógica y

coherente lo que piensan y sienten. Han de ser reiterativas y permitir que los alumnos formulen sus propias preguntas. Además, posibilitan que el profesor dirija y también acompañe a sus alumnos durante el proceso de escritura.

Por lo tanto, para los agentes de 6º, la escritura aparece como una tarea centrada en la consecución de productos que obedezcan a estructuras textuales claras, a partir de la relación de forma coherente de las ideas que componen los textos.

Los alumnos y el docente consideran importante el trabajo de ambos para motivar, poner en marcha el uso de conocimientos previos y la generación de preguntas a fin de escribir lo que se solicita.

Por último, las consignas aparecen como el medio que guía la consecución de un determinado tipo de texto, pero también como el medio para que los alumnos señalen sus dudas respecto al trabajo que han de realizar.

Nivel 8º.

En este nivel educativo, los alumnos creen que la finalidad de las tareas de escritura pasa por afianzar el dominio de la lengua (realizar ejercicios, saber más sobre el idioma o mejorar las redacciones), pero también con la adquisición de conocimientos que se puedan aplicar en el diario vivir.

Se suele escribir diferentes tipos de texto, aunque las actividades más exitosas tengan que ver con la escritura de textos literarios: cuentos y autorretratos, en definitiva, textos que permitan dar a conocer experiencias personales al resto de la clase. No se muestran proclives al cambio en la forma de desarrollar la escritura dentro de la sala de clases.

La profesora, por su parte, indica que se escribe para desarrollar competencias para la vida y para la enseñanza media (secundaria). Asimismo, es importante porque debe ayudar a los alumnos a diferenciar las diversas estructuras textuales existentes.

No existen textos que se escriban más que otros, aunque cree que las actividades de escritura más exitosas son aquéllas que están relacionadas con la producción de textos narrativos, especialmente si son de temática libre.

Para la docente sería importante mejorar los aspectos relacionados con el fomento de la lectura si se espera que los alumnos mejoren la calidad de los textos que producen en clase.

Desde el punto de vista de la importancia asignada a los textos, los alumnos de este nivel señalan que lo más importante es la estructura y el tema del texto, pero también el proceso que la escritura conlleva y, sobre todo, el tiempo que se dispone para ello. Lo que más se escribe son los textos literarios (poemas, retratos y cuentos personales), así como textos no literarios (noticias, tareas y actividades del libro de texto).

La profesora sostiene que lo más importante respecto a la escritura de textos en el aula es que los alumnos sean capaces de conseguir un producto que se ajuste a las instrucciones dadas, que tenga una estructura definida y que los alumnos se sientan satisfechos con el trabajo que hayan podido realizar. Lo que más se lee y escribe son los textos narrativos, en particular, aquéllos que tengan una temática de ficción y vivencial.

Así también, es importante destacar la imagen de los sujetos frente al desarrollo de tareas de escritura. Cuando los alumnos se sienten satisfechos frente a sus logros en este tipo de actividades es básicamente gracias al apoyo que han podido recibir de parte de la profesora durante el proceso de escritura, pero también, gracias a los propios conocimientos previos. Por el contrario, si no logran buenos resultados, lo explican achacándolo a factores tales como la falta de ilación de las ideas dentro del texto o a la falta de conocimiento sobre la estructura textual que se ha de conseguir.

Para los alumnos es muy importante poder comparar lo que han desarrollado con la pauta inicial de trabajo. De este modo pueden distinguir con claridad cuáles han sido sus aciertos y cuáles sus fallos. Así también, destacan la importancia de seguir etapas para poder desarrollar un texto que les pueda solicitar su profesora.

La docente considera que sus alumnos consiguen en gran medida los objetivos que ella les plantea. Cuando hay fallos, ella los atribuye a que los alumnos no tienen la suficiente motivación o voluntad para el trabajo personal.

Por lo tanto, es importante para ella aunar la voluntad de los alumnos con la motivación que ella pueda otorgarles al momento de desarrollar las actividades de escritura, ya que en gran medida, la meta que ella se plantea es que los alumnos sean protagonistas, es decir, sujetos que aplican una serie de conocimientos previos.

En última instancia, y al igual que en los niveles anteriores, se ha de destacar la importancia de las consignas dentro del desarrollo de las tareas de escritura.

Los alumnos creen que éstas son eficaces si ayudan a que la profesora aclare las dudas que puedan tener. Además, han de permitir que ellos puedan mejorar sus faltas de ortografía o mejorar su redacción, pero también, para obtener un conocimiento previo más amplio.

Para la docente, las consignas se presentan como el medio que permite resolver las dudas de los alumnos. Su función es posibilitar que los alumnos se acerquen a una amplia gama de textos. A través de ellas, la docente puede ejercer un rol de motivador, instructor y de acompañante en todo lo que conlleva la escritura.

En síntesis, la escritura como tarea, se presenta en este nivel como el medio para expresar vivencias personales y para ajustar conocimientos previos con el apoyo de la profesora.

Se escribe a partir de diferentes etapas, entre las cuales, destaca el comienzo. Allí, se pueden plantear las dudas y entender qué se espera de los alumnos y de los textos que deben escribir.

Los textos que más se escriben son de tipo narrativo y las consignas se utilizan como un medio que interrelaciona la guía de la profesora con la capacidad de resolución por parte de los alumnos.

Cada una de estas nociones previas de los participantes respecto a las tareas de escritura y su relación con los textos que se trabajan en clase, las consignas que se intercambian y también, la propia visión que se tiene como agentes que llevan a cabo un trabajo, puede matizarse todavía más si se

considera algunas palabras claves que se desprende de las entrevistas aplicadas a los docentes y a los alumnos.

Las siguientes tablas dan cuenta, por nivel educativo, agente y ámbito, cuáles fueron las palabras más destacadas a partir de la transcripción de las respuestas de los agentes.

Ámbito 1: Tareas y actividades de escritura.

Nivel.	Alumnos.	Docentes.
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Textos literarios y no literarios. • Metodología, formas de trabajo grupal; cantidad y variedad en la producción. • Narraciones. • Uso y manejo del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> •
6º	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis gramatical; estructura textual. • Modelado, ejemplos, experiencias previas y lenguaje formal. • Narraciones. • Tipología textual, ortografía y desarrollo cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> •
8º	<ul style="list-style-type: none"> • Textos literarios y no literarios; clasificación textual. • Formas de trabajo, resultados, trabajo por etapas; estructura textual. • Narraciones; experiencias personales. • Dominio de la lengua: conocimiento para el futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> •

Tabla nº 270: Palabras clave, ámbito tareas y actividades.

Ámbito 2: Tareas y textos desarrollados.

Nivel.	Alumnos.	Docentes.
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura textual, idea global y significado de las palabras. • Textos literarios y no literarios (narraciones). 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura, tipo de texto y coherencia. • Textos literarios y no literarios.
6º	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias previas, letra y ortografía, estructura textual y conexión de ideas. • Textos literarios y no literarios (narraciones). 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias y conocimientos previos. • Diversidad de textos. • Relatos, lectura mensual y motivación.
8º	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura, tema y proceso. • Textos literarios y no literarios (narraciones) 	<ul style="list-style-type: none"> • Producto según la instrucción y tipología textual; satisfacción personal. • Narraciones; experiencias personales.

Tabla nº 271: Palabras clave, ámbito tareas y textos.

Ámbito 3: Visión respecto al desempeño personal en tareas de escritura.

Nivel.	Alumnos.	Docentes.
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado de la ortografía, la estructura textual y la motivación. • Importancia de las ayudas externas, de la guía del profesor y la estructura textual. • Trabajo por etapas; trabajo por equipos. • Ortografía y presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento previo y ejercitación. • Trabajo en conjunto. • Desafío, rol activo y autoconocimiento. • Impulsividad, ortografía y falta de autonomía.
6º	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación, intención y ayuda externa. • Estructura textual, conexión de ideas y presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsividad; reflexión sobre el proceso y el producto de la escritura. • Motivación, instrucciones y aptitudes de los alumnos. • Protagonistas; experiencias personales. • Impulsividad, falta de autocritica; fallos en la configuración de la estructura textual.
8º	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudas, ejemplos, instrucción, conexión de ideas y estructura textual. • Instrucciones, pasos, ayudas, ejemplos y conexión de ideas. • Ortografía y conexión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación; voluntad. • Motivación intrínseca y extrínseca. • Motivación, conocimientos y experiencias previas. • Ortografía; conexión de ideas.

Tabla nº 272: Palabras clave, ámbito desempeño personal en tareas de escritura.

Ámbito 4: Las consignas y su relación con las tareas de escritura.

Nivel.	Alumnos.	Docentes.
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Aclarar dudas. • Escribir en la pizarra. • Dar espacio para inventar historias propias 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados, trabajo y producto. • Tipología y actividad en contexto. • Claridad. • Supervisor, clarificador, guía y coordinador. • Desarrollo y transcripción de ideas.
6º	<ul style="list-style-type: none"> • Guía. • Ejemplos. • Control de la disciplina y espacio para preguntas. • Ortografía, imaginación y desarrollo cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Producto; interés de la clase. • Relación entre el currículum y las experiencias personales de los alumnos. • Reiteración; formulación de preguntas. • Dirigir; acompañar. • Producción textual; expresión personal y experiencias previas.
8º	<ul style="list-style-type: none"> • Aclarar dudas; conseguir objetivos. • Corrección de faltas, mejorar la redacción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas; resolución de dudas. • Contenidos; centros de ejercicios y medio para potenciar la confianza. • Tipología textual. • Producto; conducta. • Motivador; acompañante y corrector del proceso y producto de la escritura.

Tabla nº 273: Palabras clave, ámbito las consignas y las tareas de escritura.

A partir del entramado de respuestas y palabras claves es posible vislumbrar preocupaciones que cruzan los tres niveles educativos participantes en esta investigación.

La escritura como tarea aparece como sinónimo de estructura y de experiencia personal. Lo que importa es conseguir un producto preciso, claro, medible y sobre todo, distinguible. Ese producto redunda temáticamente en experiencias, narraciones y elementos personales. Por lo tanto, no es aventurado decir que desde el punto de vista del pensamiento de los agentes aparece una escisión.

Hay una división en tanto que se plantea la necesidad de obtener productos claros desde el punto de vista estructural, hecho que supondría el saber enfrentarse a una gama de usos sociales y escriturales que no solo tuviesen que ver con las narraciones.

Cierto es que los docentes señalan que el peso del currículum no se puede obviar y que detrás de cada actividad desarrollada en clases, existe una planificación y una secuenciación de actividades. Sin embargo, las respuestas están revelando una fuerza superior a la del currículum: la de la costumbre.

La costumbre hace que los agentes ligen escritura con narración; escritura con la exposición del sí mismo.

Con ello no se quiere decir que en los tres niveles se propenda solo a la formación de nuevos “literatos”. Es evidente que, según lo observado, hay diferencias entre los niveles a medida en que la escritura se liga con otros ámbitos.

Tanto los docentes como los niños son capaces de estructurar sus preocupaciones y sus respuestas a través de ejes claros. Por una parte, la escritura es un ejercicio mediato. Se escribe porque se han de reconocer tipos de textos, porque se ha de mejorar la ortografía y más aún, porque se deben relacionar las ideas a través de todo el texto. No obstante, la costumbre va hacia lo narrativo, hacia la presentación de secuencias que versan sobre temas conocidos y que impiden, por lo mismo, la generación de conocimientos nuevos.

La escritura vista desde el punto de vista de los sujetos que participan en ella arroja concepciones muy interesantes. En cada uno de los tres niveles hay roles de unos y otros sujetos, y, a la vez, formas de participación en la realización y en el control de las actividades de escritura.

Los alumnos tienen una imagen de sí como sujetos preocupados por cuestiones puntuales de los textos: ortografía y estructura textual. Su trabajo no se justifica como una acción aislada, ya que dicen depender en gran medida de la motivación que el profesor pueda ejercer dentro del aula.

Además, es importante para ellos que la escritura se trabaje a través de un conjunto de etapas. Bien es cierto que ellos sólo son capaces de reconocer dos: la del tratamiento inicial de los conocimientos previos y también la de revisión del producto obtenido. No obstante, están preparados para subrayar la importancia de las ayudas y de los ejemplos que puedan darse a lo largo del proceso de composición con el fin de trabajar de manera conjunta tanto con el docente como con el resto de sus compañeros.

Los docentes, por su parte, creen que los alumnos suelen ser impulsivos a la hora de ponerse escribir, hecho que redundaría en sus faltas de ortografía o en la poca adecuación de las estructuras textuales que son capaces de conseguir. En cada uno de los niveles se subraya la importancia de la motivación y de los conocimientos previos para el desarrollo de las actividades de escritura. Sin embargo, existen pequeños matices que diferencian las visiones de uno y otro docente.

La profesora de 4º señala que escribir implica un desafío que los alumnos deben resolver. El profesor de 6º tiene la visión de que son los alumnos quienes en todo momento han de ser los protagonistas del desarrollo de este tipo de actividades, mientras que la profesora de 8º sostiene que el trabajo de la escritura requiere de un marcado tratamiento de la voluntad, de la motivación intrínseca y extrínseca con el fin de vincular lo que los jóvenes ya conocen con las demandas que las tareas de escritura puedan suponer.

En este sentido no es baladí el vínculo que se pueda establecer entre las tareas de escritura y las consignas. Según lo observado en la transcripción y clasificación de las respuestas dadas, los agentes entrevistados señalan que es gracias a las consignas que pueden ejercer diferentes roles cuando desarrollan este tipo de actividades.

En términos generales, tanto para los profesores como para los alumnos, las consignas parecen ser más bien un punto de partida. Se las vincula con un medio que permite delimitar el tipo de producto que se pretende conseguir. A través de ella se puede iniciar y regular el proceso de trabajo. Por otra parte, ayudan a que los alumnos planteen sus propias interrogantes, preguntas que tienen que ver con la pertinencia o no de sus conocimientos previos antes de comenzar con el proceso, o bien, para señalar de qué forma se han asimilado las instrucciones iniciales en relación con el producto de escritura que hayan podido conseguir.

Sin embargo, la visión de los agentes entrevistados no especifica la labor de las consignas como puntos de llegada, no en tanto como una meta fija, sino como un medio que hace ver a los estudiantes que ese cometido planteado, en efecto, se puede lograr y alcanzar. Los profesores hablan de roles que pueden ejercer: supervisar, guiar, coordinar, dirigir, acompañar, motivar y corregir.

Para los alumnos, en cambio, las consignas son un medio para hacer preguntas que les permitan conseguir los objetivos que los docentes les plantean.

Todas estas consideraciones han de ser vistas además a través de la relación que puedan tener o no con las referencias detalladas en el marco teórico de la presente investigación.

En especial, el campo que aglutina los distintos puntos analizados respecto al pensamiento de los agentes entrevistados, es el de la composición escrita, no solo desde el punto de vista teórico, sino también desde el punto de vista de su aplicación en el contexto de la investigación dentro de las aulas.

Cassany (1999) sostenía que las actividades de composición escrita permitían a los sujetos aprender tanto sobre el mundo que los rodea como sobre sí mismos. Tales aprendizajes tienen lugar en dos esferas de la escritura que la vinculan con acciones sociales concretas. Esas esferas son las de trabajo intrapersonal y la de trabajo interpersonal.

En la primera de ellas, a la escritura se la relaciona con las acciones de registrar, manipular y revisar el conocimiento que se pueda adquirir, mientras que la segunda tiene que ver con el saber comunicar y organizar el contenido de los textos.

Ambos tipos de funciones se encuentran más o menos repartidos en las respuestas dadas por los alumnos y profesores de los tres niveles que participaron en esta investigación. En todas las respuestas hay: representaciones sobre las tareas, léxico respecto a la conformación y estructura de los textos así como asignación de roles que, tanto los profesores como los alumnos deben ejercer.

Estas concepciones además, giran en torno a tipos de enfoques que permiten entender a la composición desde diferentes aspectos.

Camps (1994) sostiene que toda tarea de escritura desde la perspectiva de la composición escrita puede ser vista desde tres frentes. El primero de ellos tiene que ver con los aspectos cognitivos que la escritura posee. En concreto, Camps alude a la capacidad de memoria a largo plazo, la expresión lingüística y el entorno de la tarea.

En las entrevistas se ha podido ver que este ámbito está bastante considerado. Los estudiantes de todos los niveles se refieren a las bondades cognitivas de la escritura desde dos perspectivas: una, a corto plazo, relacionada con el afianzamiento de habilidades lingüísticas y estructurales, y otra, a largo plazo, vinculada con el dominio de la expresión de las ideas para el desarrollo de actividades cotidianas.

Los docentes, por su parte, consideran los aspectos cognitivos de la escritura cuando hacen mención de la necesidad de autocontrol, de la capacidad para poner por escrito las ideas y las vivencias personales, pero

también cuando apuntan que escribir implica necesariamente la selección de ciertos conocimientos que habrán de estar al servicio de una demanda establecida o bien, por la consigna, o bien, por una cuestión social.

El trabajo de Camps (1994) señala además que la composición escrita vista desde la arista de lo cognitivo se la asocia a un contexto relativo con el escritor, el texto y la tarea, contextos que ya han sido considerados por la preguntas que conformaban la entrevista aplicada a los participantes de esta investigación.

Así también, otra posibilidad de considerar a la escritura bajo el prisma de la composición escrita es la de su ser social. Camps (1994) indica que esta perspectiva ve a la escritura como una situación social impuesta o que se relaciona con un contexto concreto que conlleva funciones y usos concretos del lenguaje.

Lo anterior supone evidentemente definir una relación concreta entre el escritor y el lector.

A efectos de esta tesis, uno de los puntos que fue considerado al momento de diseñar la actividad de escritura fue, precisamente el vínculo con lo social; la recreación o consideración de un lector definido por parte de quien desarrollaba el texto. Sin embargo, las respuestas analizadas en la entrevistas evidencian que esta es la perspectiva menos considerada tanto por los alumnos como por los profesores.

En todos los niveles existe una fuerte preocupación por dar ciertas instrucciones que permitan a los alumnos conseguir un determinado producto: un texto cohesionado que se ajuste a las demandas estructurales definidas desde un comienzo en la consigna. No hay un cuestionamiento por quien recibe o lee esos textos, quizá porque, por un lado, los docentes están preocupados por vincular estructuras, instrucciones y conocimientos previos de los alumnos, o, quizás, porque estos últimos solo realzan la importancia de comunicar sus propias experiencias personales, a través de narraciones.

Camps (1994) sostiene que la relación entre composición escrita y acto social hace que la escritura realce los elementos asociados con el contexto de

la situación y de la interacción. Son estos elementos los que no encuentran un lugar en las respuestas de los agentes entrevistados. Para ellos, la interacción se justifica solo en la medida en que se siguen unas instrucciones dadas que permiten formular preguntas y verificar si se ha conseguido el tipo de texto que se esperaba.

La interacción no supone, ni para alumnos ni para profesores, la consideración de un marco social que lleve a los escritores a actuar de un modo diferente, cuestión que supondría, por ejemplo, saber cambiar de tonos, adaptar la información que se pretenda comunicar o bien, destacar unas ideas sobre otras con el fin de conseguir un objetivo específico.

Este aspecto es interesante, ya que según Camps y Ribas (2000), la composición escrita tendría que considerar los siguientes elementos: i) representación de la tarea; ii) usos y análisis de formas lingüísticas referidas a contextos sociales y culturales diversos; iii) creación de contextos para escribir y aprender a escribir; iv) acercamiento a una amplia gama de textos; y iv) enseñanza de distintos tipos de géneros a partir de una interacción verbal constante.

En el contexto analizado, los usos de los textos no se aplican más que a sí mismos y a quienes los crean. Solo importan los textos bien estructurados y bien cohesionados, y, sobre todo, aquéllos que den a conocer a otros vivencias personales.

Finalmente, otra posibilidad de considerar la composición escrita es su rol como proceso social (Camps, 1994), es decir, la función de la escritura como fenómeno de alfabetización que está inserto en un sistema cultural y social concreto.

A este respecto, los entrevistados solo ven la escritura como un medio para una alfabetización funcional, esto es, el dominio de la escritura como un medio de expresión de ideas que podrán ser puestas al servicio de actividades cotidianas.

No hay que olvidar tampoco que las representaciones de los entrevistados respecto a la escritura como tarea, puede vincularse con algunos

aspectos de los modelos teóricos que se han elegido como hitos de referencia para el desarrollo de esta investigación.

Uno de esos modelos es el que proponen Camps y Ribas (2000). Su fin consiste en establecer las etapas o fases de las que consta el desarrollo de actividades de composición escrita. Las autoras indican que son tres los momentos por los que todo proceso de escritura ha de atravesar, a saber: i) preparación; ii) realización y iii) evaluación.

Como se ha podido observar, los alumnos y los docentes entrevistados parecen ocuparse en especial de la primera y de la última fase. Para Camps y Ribas (2000), la preparación supone preguntarse qué se ha de hacer.

Tanto los alumnos como los profesores consideran que esta etapa es primordial, ya que les permite a los alumnos plantear las dudas respecto a cómo iniciar el proceso de escritura a la vez que seleccionan los conocimientos previos pertinentes que han de poner al servicio de la tarea. En el caso de los profesores, la etapa de preparación permite aclarar las formas o estructuras que el texto ha de conseguir, pero más que eso, ejercer los roles de director y acompañante de los niños durante la fase de escritura de los textos.

Frente a la etapa de evaluación, Camps y Ribas (2000) sostienen que se deben evaluar tanto las tareas como los aprendizajes adquiridos. En concreto, las autoras indican que los elementos que se consideran en la evaluación son los siguientes: los propósitos educativos que pueden ser implícitos o explícitos, las concepciones de enseñanza sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, las concepciones que se tengan sobre la competencia escrita.

Sobre este último punto, Camps y Ribas (2000) afirman que las concepciones sobre la competencia escrita repercuten en el foco de la enseñanza. Es decir, el elemento sobre el cual se hace hincapié para poder desarrollar las actividades.

En el caso de esta investigación y, a la luz de las respuestas analizadas, es posible señalar claramente que el foco de la enseñanza de la escritura se encuentre en la estructura textual y en su adecuación frente a distintas

demandas. Esto tiene como consecuencias, al menos, dos hechos que se han de destacar. Por un lado, centrarse en la adecuación estructural de los textos lleva a los agentes a pensar la escritura como una actividad centrada en el producto.

Tanto los docentes como los alumnos solo son capaces de distinguir dos fases para el trabajo de escritura e indicar, a la vez, que lo necesario para escribir está en dar buenas instrucciones, dejar que los alumnos formulen sus propias preguntas y coordinar la aplicación de conocimientos previos pertinentes con una dirección de la motivación más o menos explícita.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que la visión de la escritura centrada en la estructura de los textos lleva consigo una falta de consideración de los posibles lectores de esos textos y, con ello, de la revisión secuenciada de los mismos a medida que se producen en el aula.

Las respuestas de los estudiantes y de los docentes hacen ver que las instancias de comunicación al escribir textos se producen solamente al dar la instrucción de la tarea, al aclarar dudas sobre ella y al momento de revisar lo que los alumnos han producido. Sin embargo, no consideran instancias intermedias entre la instrucción y la revisión de los textos.

Vistas cada una de las concepciones de los sujetos entrevistados sobre la escritura como tarea de composición escrita y sobre la relación de ella con los textos que se producen en clase, las instrucciones o consignas que los acompañan y también de la propia visión que tienen los profesores y alumnos de ellos mismos al momento de desarrollar y dirigir tareas de este tipo, es importante además, señalar qué elementos se destacan como medios para evaluar la composición escrita.

Camps (1994) sostiene que existen tres modalidades de evaluación: directa, de proceso natural y constructiva, que se aplican sobre ejes específicos que intervienen en el desarrollo de las actividades de composición escrita. Dichos ejes son: objetivos que se plantean, rol del profesor, forma de trabajo de los alumnos, lectura de los textos y ejercicios.

A partir de las respuestas de los profesores y alumnos de los tres niveles educativos que participan en esta investigación no sería apropiado ajustar sus concepciones a un tipo de modalidad. En concreto, es conveniente destacar qué rasgos pueden asociarse más o menos a cada una de las teorías y, a partir de ello, generar un perfil para cada uno de los niveles.

Para el nivel de 4º los objetivos suelen ser planteados de forma clara y han de estar presentes tanto en las instrucciones como en el momento de la evaluación. Por lo tanto, se asocian con la modalidad constructiva de evaluación de la composición escrita, ya que funcionan como marcos de referencia para la producción y corrección de los textos.

En este nivel el rol del profesor es el de supervisor, clarificador, guía y coordinador, tal como lo señalara la profesora. Tal visión se acerca más a la modalidad constructiva, ya que ésta señala que el rol del docente ha de ser el de un organizador y estructurador de todas las actividades.

Frente a la forma de trabajo de los alumnos, si bien se insiste que ha de existir una coordinación entre la motivación de la docente y los conocimientos que los alumnos pueden aportar, la forma básica de trabajo es la individual. Por lo tanto, en este aspecto, hay una relación entre la modalidad directiva y la constructiva, ya que lo que importa es aplicar ciertos criterios de evaluación con el fin de conseguir un determinado producto, en este caso, un texto que se ajuste a las demandas estructurales solicitadas por la profesora.

Frente a los textos y ejercicios que se realizan y leen en clase, la profesora de este nivel señala la importancia de leer textos a modo de ejemplo, de presentar una variedad a los alumnos, de tal modo que les permita aprehender estructuras diversas. Por lo tanto, para este factor, es la modalidad directiva la que más tiene que ver ya que, según la perspectiva de Camps (1994), los textos funcionan aquí como una imitación de estructuras o aplicación de reglas.

En 6º ocurre una situación similar que en 4º respecto a los objetivos que se plantean para las actividades. Éstos han de estar al servicio de las actividades programadas por el Ministerio de Educación de Chile y han de

plantearse con tal claridad que les permita a los alumnos poder formular sus propias preguntas. Por lo tanto, la modalidad asociada para este factor es la constructiva, ya que si bien parten de un margen general como lo puede ser el currículum, se adaptan a cada una de las actividades de escritura que se plantean dentro del aula.

Frente al rol del profesor, el docente de este nivel sostiene que ha de ser el de una persona que dirija y acompañe las producciones textuales de los alumnos, producciones que estarían centradas mayoritariamente, en la obtención de textos narrativos. Por lo tanto, es la modalidad de proceso natural la que mejor calza con las opiniones de este docente.

El profesor de 6º sostiene en todo momento que la escritura ha de ayudar a los alumnos a que desarrollen su creatividad y sobre todo, la capacidad para poner por escrito sus propias experiencias. Por lo tanto, él asume su tarea como la de un facilitador, alguien que fomenta la imaginación de los estudiantes, principalmente a partir de la creación de un ambiente positivo dentro del aula.

La forma de trabajo dentro de este nivel suele centrarse en una actividad lúdica, que no obstante, tiende más a lo individual que a lo grupal. Pero, de acuerdo con los énfasis que da el profesor a la creatividad de los alumnos y también a la asimilación de diversas estructuras textuales, el perfil que mejor se adapta para este factor es el de la modalidad constructiva.

En este caso, se puede trabajar de forma colectiva o individual. Lo que importa es, no obstante, la resolución de determinados problemas a partir de la formulación de criterios previos que orienten la acción de los alumnos.

Finalmente, respecto a la lectura de textos y el desarrollo de ejercicios dentro del aula, el profesor de este nivel valora la experiencia, los conocimientos previos y el poder enfrentarse con una gran variedad de textos, ya sea en clases, como en casa. Por lo tanto, la modalidad constructiva es la que más se acerca a su visión. Esta modalidad sostiene que los textos y los ejercicios se seleccionan en relación con aspectos particulares con el fin de fomentar el trabajo cooperativo.

En 8º, la profesora sostiene que los objetivos de las actividades de escritura han de ser explicados de una forma clara, habitual y directa. Su función tiene que ver con la clarificación de contenidos, desarrollo de actividades, pero también una instancia para que los alumnos formulen sus propias inquietudes durante todo el proceso que conllevan las actividades de composición escrita. Por lo tanto, su visión se acerca más a la de la modalidad constructiva que señala que los objetivos han de ser no solo claros y específicos, sino que además han de ayudar a la producción y evaluación de los textos.

Para la profesora de este nivel, su labor en el desarrollo de las actividades de composición escrita ha de ser la de un motivador, acompañante y corrector del proceso y producto de la escritura.

Es importante destacar esta visión ya que, dentro de ella, la docente destaca la imbricación de factores cognitivos y metacognitivos. Para ella, ayudar a sus alumnos no es solo pasa por la exposición de objetivos claros, sino también con la de potenciar las capacidades de los estudiantes y ponerlas al servicio de las demandas que la tarea impone.

Luego, su rol se mueve entre las modalidades de proceso natural y constructiva, ya que ella busca ser facilitadora de los conocimientos, ayuda a crear un clima positivo dentro del aula, pero además, se encarga de estructurar y organizar las actividades.

La forma de trabajo tiende a ser diversa y obedece tanto a la programación curricular como a la iniciativa e intereses de los propios alumnos. Por lo tanto, es la modalidad constructiva la que mejor se adapta a este factor ya que se busca principalmente la resolución de problemas que tengan a la escritura como elemento base, pero considerando criterios de evaluación claros y definidos.

Respecto a los ejercicios y a la lectura de textos dentro del aula, la docente sostiene que se escribe para conseguir textos cohesionados y relacionados con la estructura que se ha solicitado desde un comienzo. Por consiguiente, vuelve a ser la modalidad constructiva la que prevalece para

este factor ya que se utiliza a los textos como medio para resolver problemas concretos que tiendan al trabajo cooperativo.

En síntesis, las concepciones de los sujetos entrevistados, aparece como una red de factores que se pueden asociar en alguna u otra media a distintas modalidades de evaluación de la composición escrita, tal como lo señalara Camps (1994).

Ahora bien, para ahondar en la conformación y organización de las concepciones previas de los docentes y alumnos respecto a la escritura como tarea de composición escrita, es necesario revisar las respuestas dadas a la luz de las teorías implícitas.

A continuación se incorporan para tal efecto las respuestas dadas por los alumnos de los tres niveles a partir de la adaptación del cuestionario de García (2002).

b) La escritura y las teorías implícitas.

A partir de los estudios e investigaciones comentados respecto a las teorías implícitas, es importante recordar que su importancia pasa por reconocer el papel que las representaciones cotidianas tienen en la adquisición de ciertos patrones que permiten a los sujetos interactuar con el medio que les rodea.

Las teorías implícitas suelen formar parte de un currículum oculto y aparecen cuando se detecta alguna regularidad en la forma cotidiana de ejecutar una determinada acción.

En cuanto teorías que son, permiten la articulación y la jerarquización del conocimiento y de los contenidos que se relacionan con el quehacer del sujeto en un determinado ámbito de la esfera social. Entre los elementos que las caracterizan, Pozo, Scheuer *et al.* (2006) destacan la importancia de la coherencia y de la causalidad, es decir, factores que explican la regularidad de un medio.

Al analizar las respuestas dadas por los alumnos y por los profesores a las entrevistas, se ha podido observar que, en cada uno de los niveles, hay

cierta coherencia respecto a qué es una tarea de escritura y cuál es la relación que se puede establecer entre ella y los textos que se producen, la imagen personal que los sujetos tienen al desarrollar los escritos, o bien el valor que se asigna a las instrucciones para poder coordinar todas las fases que de ella se desprende.

Los sujetos entrevistados ponderan los factores que involucran a las tareas de composición escrita desde el punto de vista del conocimiento de y la creencia.

Tal como lo señalan Rodrigo y Rodríguez (1993), las teorías implícitas pueden ser comunicadas a través de dos medios. Uno de ellos es el conocimiento que el sujeto declara para reconocer o diferenciar varias ideas. Sin embargo, también puede que las teorías implícitas se presenten a través de un nivel pragmático. En él, los sujetos son capaces de interpretar situaciones o realizar inferencias que les permitan comprender sucesos.

En el caso de las entrevistas, se ha podido observar que los sujetos recurren a un vocabulario específico que se coordina a través de palabras clave. Esas palabras demuestran lo que saben o lo que han oído sobre la escritura. Palabras como “motivación”, “estructura” o “guía” no hacen sino evidenciar que aquello que creen saber puede manifestarse a través de un vocabulario específico.

Además de lo anterior, los sujetos son capaces de manifestar sus teorías implícitas a partir de elementos pragmáticos. Algunas preguntas pedían opiniones y evaluaciones, por ejemplo de aspectos que se desease modificar. Con ello, los sujetos manifestaban su capacidad para analizar situaciones que estaban vinculadas con el desarrollo de las actividades de composición escrita dentro del aula.

Es decir, la entrevista puso en evidencia la capacidad de los alumnos y de los docentes para poder evaluar situaciones y, a la vez, para evidenciar el dominio de ciertos aspectos técnicos relacionados con los textos, las actividades de escritura, las instrucciones dadas en clase o con el rol de los docentes.

En este caso, se trata de establecer qué tipo de teoría asociada con la escritura puede desprenderse de la aplicación de los cuestionarios sobre las concepciones en torno a la escritura, a partir de la adaptación del cuestionario propuesto por García (2002).

Se ha de recordar que dicho cuestionario tenía dos apartados. El primero de ellos tenía relación con las actitudes y el nivel de autosuficiencia de los sujetos respecto a las actividades de escritura. El segundo, en cambio tenía que ver con las visiones de los alumnos sobre los elementos metacognitivos asociados a la escritura.

Considerando que para uno y otro apartado se aplicaron criterios de revisión diferentes (cuantitativo para las respuesta tipo test de la primera parte, y, cualitativo para las preguntas abiertas de las segundas) y que las evaluaciones de las respuestas se hicieron considerando las diferencia entre cada uno de los niveles y de género, dentro de cada uno de ellos, los perfiles que se pueden detallar son los siguientes:

Nivel 4º.

Actitudes y Aptitudes hacia la escritura.

Como ya se ha comentado, los alumnos de este nivel mantienen una relación positiva con la escritura, sobre todo las alumnas. Sin embargo, la escritura no aparece como una actividad que se desarrolle a diario ni es la favorita si se la compara con la lectura o con la resolución de problemas matemáticos.

Como actividad, la escritura aparece como una tarea positiva, en concreto, para las alumnas pues no supone una pérdida de tiempo y porque se señala que se pone un especial cuidado al momento de desarrollarla.

Respecto a la autosuficiencia, los alumnos de este nivel sostienen que prefieren buscar sus propias ideas para redactarlas, en especial las niñas.

No suelen tener problemas ni con el comienzo de la etapa de redacción ni con el periodo de corrección. Tampoco señalan que tengan dificultades para hilar las ideas a lo largo del texto o de corregir las faltas de ortografía.

Este hecho es importante ya que en la entrevista, los alumnos seleccionados manifestaron que una de sus principales preocupaciones, a la hora de escribir un texto, era no solo conseguir una estructura adecuada, sino que también era necesario que las ideas estuvieran relacionadas unas con otras a fin de expresar con claridad lo que querían comunicar. Por lo tanto, al menos en este punto, hay coherencia respecto a lo que se piensa frente a los factores relacionados con el texto y con la visión de los sujetos respecto a su propio desempeño.

Por último, los niños de este nivel, prefieren tener autonomía a lo largo de todo el proceso de escritura y no tienen problemas a la hora de enseñar sus textos al resto de la clase o a sus profesores.

Metacognición hacia la escritura.

Como ya se ha señalado anteriormente, en este apartado, los alumnos debían dar respuestas abiertas a cuestiones que tenían que ver con los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo tareas de escritura, conocimientos que tienen que ver, entre otras cosas, con la capacidad para reconocer y reparar los errores que pueden aparecer al momento de redactar un texto.

En este nivel, la escritura, al igual que en las entrevistas, se vincula con la expresión de ideas. Lo relevante para los niños de este nivel es la expresión y la creación de historias, es decir, la puesta en marcha de elementos relacionados con lo narrativo. Por esta razón, se consideran buenos escritores, ya que, al centrarse en la expresión de vivencias personales, dominan el tema.

Esta última situación es interesante, ya que en el apartado anterior de este mismo cuestionario, los alumnos de este nivel sostenían que no eran buenos o los mejores en actividades de escritura si se los comparaba con el resto de la clase. Esto quiere decir que, o bien no están acostumbrados a considerar sus propios límites y fortalezas al momento de desarrollar otros textos que no sean los narrativos, o bien, solo pueden determinar parámetros de desempeño individual si la tarea tiene que ver con la redacción de textos narrativos.

Lo anterior también puede explicar las respuestas dadas a la pregunta 3 de esta sección del cuestionario: ¿Te consideras bueno escribiendo redacciones? En este caso, los niños vuelven a insistir que no, simplemente porque no saben sobre qué escribir. Este hecho, reafirmaría la hipótesis anterior: dado que lo narrativo implica hablar de uno mismo o crear historias, es fácil señalar si se ha hecho bien o no la tarea. Sin embargo, cuando se debe administrar conocimientos y ordenar las ideas a través de un texto, los niños no son capaces de señalar en qué medida podrían o no ser capaces de cumplir con las exigencias de ese tipo de tarea.

Por otra parte, los niños de este nivel consideran muy importante que se sepa sobre qué se ha de escribir. Para ellos es el tipo de conocimiento más importante y necesario para poder desarrollar tareas de composición escrita.

Cuando se les pregunta por qué pueden surgir problemas al momento de escribir un texto, los alumnos de este nivel señalan que se debe a que las personas no han entendido bien las instrucciones de la tarea o también porque no saben sobre qué escribir.

Esta respuesta también es interesante, ya que está íntimamente ligada con las posiciones de los alumnos respecto a las consignas de las tareas. Hay que recordar que en la entrevista, los niños de este nivel sostuvieron que las consignas les permitían saber en todo momento cómo alcanzar o no un tipo de estructura textual concreta. Por lo tanto, si no se comprende bien o no se atiende a cada uno de los pasos que la consigna señala, será el motivo de la aparición de problemas.

Respecto a su visión como sujetos que escriben, consideran que deberían tener mejor letra, cuidar más la ortografía y sobre todo, la expresión de las ideas. Además, sostienen que es importante aprender más sobre diversos temas y más aún, tener más tiempo para este tipo de tarea.

Esta respuesta es importante no solo por su contenido, sino también por la relación que se puede hacer con las entrevistas aplicadas a los alumnos y a la profesora de este nivel. En ella, los niños sostenían su preocupación por la ortografía y por la necesidad de expresar con claridad sus ideas.

Sin embargo, había otro tema bajo todo ello y era lo relacionado con el tiempo. Ya lo había manifestado la profesora: el tiempo no es el justo si se considera la cantidad de alumnos por clase. Para ambos agentes, la escritura está ligada con al menos dos fases (negociación del conocimiento previo y revisión final del texto), etapas que requerirían de una mayor dedicación para su tratamiento.

Finalmente, al momento de ponerse a escribir, los alumnos de este nivel sostienen que piensan en el contenido de sus textos, pero también en aquellas personas que lo van a leer. Este último punto es novedoso, ya que no aparece evidenciado en las respuestas que se analizaron de las entrevistas.

Nivel 6º.

Actitudes y Aptitudes hacia la escritura.

Dentro de este nivel, los alumnos afirman que escribir es un ejercicio que no les desagrada, en especial a las chicas. Sin embargo, no suele ser su actividad favorita si se la compara con la lectura o la resolución de problemas matemáticos. Frente a esta última actividad, son los chicos quienes dicen preferir más solucionar problemas matemáticos que ponerse a escribir.

Al igual que en el nivel anterior, la escritura no aparece como una tarea que se desarrolle a diario. Sin embargo, cuando escriben en clases, los alumnos de este nivel manifiestan no tener problemas para hacerlo, ya que tal actividad no les supone un esfuerzo adicional. Así también, indican que tienden a desarrollar las actividades de escritura lo mejor que pueden, aunque no tengan la predisposición para corregir lo que se ha trabajado con anterioridad.

Este último punto es interesante sobre todo si se lo compara con las respuestas dadas en la entrevista. En ellas, los alumnos de este nivel sostuvieron que reconocían al menos, dos fases de escritura: la de inicio o exposición de dudas frente a las instrucciones dadas por el profesor y también la de evaluación o corrección.

Esta última etapa parece estar centrada en establecer si se ha conseguido o no un texto cohesionado y, sobre todo, bien estructurado. No

obstante, no indican la existencia previa de ninguna instancia para corregir, comunicar sus errores o intercambiar estrategias para poder corregirlos. Quizá por eso la reticencia para corregir lo que se ha escrito previamente.

Por otra parte, los niños de este nivel no están seguros de si recibir ayuda les favorece o no. En concreto, no saben si es mejor que el profesor les indique sobre qué o cómo escribir, en vez de elegir ellos la forma y el tema.

Respecto al proceso de la escritura, los alumnos indican que no tienen problemas para comenzar a redactar o para dar continuidad a las ideas que están insertas dentro del texto que han elaborado. En concreto, las chicas son las que dicen tener menos dificultades para dar continuidad a los párrafos que estructuran los textos que escriben.

Sin embargo, el total de alumnos de 6º no tiene claro qué tan buenos son en el desarrollo de tareas de composición escrita, aunque enseñar sus resultados al resto de la clase o a su profesor, no les suponga problema alguno.

Este último hecho también evidencia la falta de instancias previas que permitan a los alumnos saber qué tan bien están desarrollando las tareas de escritura. Si no tienen claro qué tan competentes son en este tipo de actividades y, sin embargo, sí saben que les gusta hablar de sus experiencias previas como lo señalaran en las entrevistas, ello puede tener como consecuencia la necesidad de diversificar las situaciones de escritura a partir de secuencias de actividades que les permiten, no solo comprobar la importancia de un texto bien estructurado, sino también, cuál podría ser la relación de esos textos con la resolución de problemas prácticos y concretos.

Metacognición hacia la escritura.

Para los chicos de este nivel, lo más interesante de la escritura tiene que ver con el desarrollo de textos narrativos, pero también, con la organización de las ideas antes de ponerse a escribir.

Al igual que en el nivel anterior, esta respuesta marca una conexión entre las que aparecían en la entrevista y la primera parte del cuestionario. El

hilo conductor o más bien, el punto en común parece estar en la preocupación de los alumnos por presentar ideas que tengan cierta coherencia a lo largo del texto.

Si bien es cierto, como ya se ha comentado, que el texto preponderante sea el narrativo, no menos cierto es que, dentro de este nivel, existe cierta conciencia respecto a la necesidad de articular las ideas a lo largo de todo el texto. Esto influye en la concepción de los alumnos respecto a que para ellos, no es difícil ni acabar un texto ni tampoco dar continuidad entre todos los párrafos que lo estructuran.

Además, los alumnos de este nivel ven la escritura como una actividad que no es compleja, ya que están habituados y porque son capaces de desenvolverse sin grandes problemas. Esta visión concuerda con las respuestas del primer apartado del cuestionario. En ellas, los chicos sostenían que la escritura no aparecía como algo negativo ni tedioso, hecho que, sin embargo, no repercutía en su elección si se la comparaba con otro tipo de actividades tales como la lectura o la resolución de problemas matemáticos.

Los alumnos de 6º creen ser buenos escribiendo redacciones ya que manifiestan tener creatividad, imaginación, y sobre todo, porque han tenido ocasión para compartir con el resto de la clase y con el profesor.

Esta respuesta es también importante ya que concuerda con la visión que tienen de sí mismos. En el apartado anterior del cuestionario, los alumnos señalaron que no tenían reparos para comunicar sus logros en la escritura tanto con el resto de la clase como con el profesor, hecho que se constata nuevamente en esta sección.

Al igual que los alumnos de 4º, en este nivel se considera importante manejar muy bien el tema sobre el que se pretende escribir, pero también hilar las ideas, controlar la gramática y la ortografía. Todos estos elementos conforman el conocimiento necesario para poder escribir.

Si aparecen problemas, los niños de este nivel los atribuyen a la falta de concentración, de motivación o a la poca disposición que se pueda tener hacia la tarea.

Este último hecho merece ser destacado, porque, a pesar de la edad que tienen, y considerando su relación estrecha con la producción de textos narrativos, los alumnos de este nivel son capaces de vincular el desarrollo de las tareas con elementos metacognitivos que tienen que ver con una predisposición concreta hacia este tipo de tarea, pero a la vez, con un dominio de sí en cuanto a la concentración y a la generación de una motivación intrínseca. Esto redundaría entonces, en la necesidad de acercar las tareas de escritura a metas que puedan conseguirse y que tengan que ver con los intereses de los alumnos.

Por otra parte, cuando se les pregunta qué tendrían que corregir para poder escribir mejor, insisten en la claridad de la letra, la ortografía y nuevamente, en el orden de las ideas. Finalmente, cuando escriben dicen pensar en el tema sobre el que están escribiendo, pero a la vez, en el destinatario de esos textos.

Nivel 8º.

Actitudes y Aptitudes hacia la escritura.

Los chicos de este nivel, al igual que los de 6º, no tienen una opinión clara respecto a si les agrada o no que se les indique qué y cómo escribir, en especial las chicas. Escribir no es un acto que se desarrolle a diario y no se lo prefiere cuando se lo compara con la lectura o con la resolución de problemas matemáticos.

No obstante, los alumnos en su totalidad, indican que al escribir siempre intentan hacer lo mejor posible, en especial las alumnas.

No suelen tener problemas para comenzar a redactar un texto o para acabarlo. Sin embargo su nivel de autosuficiencia es menor si se lo compara con los dos grupos anteriores.

Cuando están redactando los textos, no manifiestan tener dificultades para comenzar o para terminar. Sin embargo, y al igual que en 4º y 6º, hay una marcada dificultad para reconocer y corregir los errores ortográficos. Tampoco

suelen considerarse los mejores de la clase y no tienen problemas para enseñar lo que han hecho ni al resto de la clase ni a su profesora.

Metacognición hacia la escritura.

Al igual que en los niveles precedentes, los alumnos de este grupo manifiestan que la escritura va ligada a la expresión de ideas, vivencias o de estados de ánimos. Por esta razón, no se les hace difícil desarrollar tareas de composición escrita, ya que es algo que no les cuesta y, sobre todo, porque dicen tener una buena disposición hacia ella.

Los alumnos de este nivel tienen una buena imagen de sí mismos como sujetos que escriben. Al respecto, indican que lo hacen bien porque pueden concentrarse y pueden controlar el esfuerzo y motivación que este tipo de actividad requiere. Esto también debe destacarse ya que tanto en este nivel como en 6º, hay una clara conciencia del vínculo entre la tarea y la persona, es decir, de las estrategias que se han de poner al servicio de una actividad a fin de controlar la motivación y el esfuerzo.

El conocimiento que se ha de tener respecto a la escritura va unido al dominio del tema sobre el que se pretende escribir, pero en concreto, a las funciones del lenguaje a las que se ha de recurrir para expresar las ideas. Es decir, que en este caso, el conocimiento se ve como uso de ideas que deben estar al servicio de una acción comunicativa específica.

Esta misma visión lleva a los alumnos a indicar que si hay problemas al momento de escribir, se deban a no tener facilidad de expresión, poco interés sobre el tema que se está presentando y también, a la falta de preparación respecto a las actividades de escritura.

Finalmente, al momento de desarrollar las tareas de escritura, los alumnos de este nivel dicen concentrarse específicamente en el control de las ideas que exponen dentro de los textos a fin de que se presenten de modo coherentes

Cada uno de los elementos expuestos y analizados respecto a los niveles participantes en esta investigación, hacen patente el vínculo de dos

elementos importantes. Uno de ellos es la relación entre tarea de escritura y conocimientos.

Todos los niveles sostienen que es importante saber sobre lo que se va a escribir, pero también, dominar algunos aspectos relacionados con el hecho de escribir: relación de las ideas a lo largo del texto, claridad de la letra así como el reconocimiento y corrección de errores ortográficos.

Además de lo anterior, los alumnos de los tres niveles destacan la importancia que existe entre la tarea y la persona que la ejecuta. A este respecto indican que es necesario controlar la motivación y la predisposición personal que se pueda tener para llevar a cabo ese tipo de tarea.

Por lo tanto, a la hora de mirar estas respuestas a la luz de las teorías implícitas es necesario considerar estas uniones: tarea-conocimientos requeridos; y también, tarea-sujeto que la ejecuta.

Teniendo en cuenta el elemento anterior, se ha de recordar además que las teorías implícitas pueden ser abordadas y clasificadas desde dos perspectivas generales. La primera de ellas tiene que ver con la clasificación a partir de su relación directa con el aprendizaje, mientras que la segunda las relaciona con el vínculo que puedan tener o no con el desarrollo de las actividades de composición escrita.

Desde el punto de vista del aprendizaje, y siguiendo los postulados de Pozo, Scheuer *et al.* (2006), las teorías implícitas podían clasificarse en tres grupos:

- Teoría directa: se centra en los resultados o productos de los aprendizajes, sin considerar ni procesos ni contextos. El aprendizaje aparecería a partir de la simple exposición del objeto o contenido, por lo que se espera que los sujetos reproduzcan fielmente la información o el modelo que se les presenta.
- Teoría interpretativa: en este caso existe una relación entre los resultados de aprendizaje con los procesos y las condiciones que los generan. Esta teoría se afirma que los resultados son una copia fiel de la realidad, pero en este caso, el aprendiz es el centro del proceso, ya que es él quien pone en

marcha una serie de procesos y acciones que generan el aprendizaje. Sin embargo, no hay que olvidar que este enfoque ve al aprendizaje como un proceso causal en donde determinadas condiciones sobre la acción y procesos del aprendiz provocan ciertos resultados.

- Teoría constructiva: esta teoría sostiene que el aprendizaje requiere representaciones mentales del mundo circundante por parte de quien aprende, pero también, de elementos de autorregulación que permitan al sujeto, transformar la materia inicial que da pie al proceso de aprendizaje.

Tal como se había comentado anteriormente, y, considerando esta clasificación de las teorías implícitas, se ha de señalar que las respuestas analizadas en cada uno de los niveles participantes en esta investigación hacen referencia a diversos aspectos ligados al aprendizaje generado a partir del desarrollo de las actividades de composición escrita.

Por una parte, en todos los niveles educativos existe una preocupación patente por obtener textos con una estructura textual determinada. Esto es, se espera que los alumnos capten ciertas instrucciones, que hagan preguntas y que interactúen con el profesor, con el fin de obtener un producto específico: un texto cohesionado, sin faltas y con una estructura adecuada. Por esta razón, y considerando este aspecto, el conocimiento que se pretende desarrollar en cada una de las clases, se vincula con la teoría directa, en tanto que se busca la reproducción de un modelo que ha de tener características claras que permitan su evaluación.

Sin embargo, como el aprendizaje a partir de las actividades de composición escrita implica un proceso que involucra otros factores, la teoría directa no es la única que tiene que ver con lo que piensan los alumnos y los docentes respecto al aprendizaje que se genera en el aula.

Dada la importancia otorgada a los conocimientos previos y a la selección y análisis que han de hacer los alumnos antes de iniciar el proceso de escritura, y además, el valor dado a los elementos de tipo metacognitivo tales como la motivación, predisposición hacia la tarea, concentración, etc., la teoría constructiva también tiene una gran injerencia.

En este caso, se sostiene que, si bien el alumno ha de reproducir estructuras textuales, no es menos cierto que es él quien regula dicho proceso para alcanzar esa meta. Es el alumno el que pregunta, quien habla de sus experiencias previas, quien regula su conocimiento previo y quien interactúa con el profesor. Por lo tanto, ese es el punto que permite señalar que las respuestas dadas por los agentes entrevistados también dan cuenta de elementos constructivos.

Sin embargo, esa fusión entre la teoría constructiva y directa, deja fuera elementos de interacción con otros. Las respuestas dadas no consideran la mediación y la corrección o cotejo de estados de avance con el resto de la clase.

Esto hace que los alumnos no tengan claro qué tan buenos pueden ser en el desarrollo de actividades de composición escrita ya que lo que piensan respecto a la escritura no indica que hayan tenido la posibilidad para reconocer y tratar los errores o problemas que puedan surgir a lo largo de la escritura de los textos.

Tal situación podría explicar por qué los alumnos, a pesar de tener un buen concepto de las tareas de composición escrita, no tengan claro qué hacer durante todo el proceso de escritura.

Por otra parte, las teorías implícitas pueden considerarse a partir de la relación que tienen con los procesos que incluyen las actividades de composición escrita. Tales procesos incluyen factores tales como la noción que se tenga de escritura, la noción de regulación o las unidades de análisis a las que se recurra para dar cuenta de qué modo se ha trabajado.

Castelló, Bañales y Vega (2010) sostienen que la interrelación de elementos descritos anteriormente, conforman cuatro tipos de teorías referidas a las tareas de escritura, a saber: cognitiva, socio-cognitiva, sociocultural y socialmente compartida.

Para la teoría cognitiva, la escritura tiene que ver exclusivamente con procesos cognitivos y de planeación, textualización y revisión. Destaca la regulación que hace el escritor a partir de elementos que aplica tan solo en dos

momentos de la escritura: planeación (establecimiento de objetivos) y revisión (detección, diagnóstico y solución de problemas).

La teoría cognitiva considera que la escritura es una actividad cognitiva que involucra a la motivación y a elementos conductuales. Además, destaca la interacción que ha de existir con el ambiente social y físico que rodea al acto de escribir. Para llevar a cabo los mecanismos de regulación, esta teoría se centra en los pensamientos, los sentimientos y las acciones de los escritores implicados en el desarrollo de las actividades de composición escrita, sin dejar de considerar los parámetros de calidad que el texto ha de alcanzar.

La teoría sociocultural, por su parte, sostiene que la escritura es una actividad discursiva de quien escribe. Sostiene que está mediada y situada dentro de una comunidad discursiva que obedece a contextos sociales, históricos y culturales específicos. Para ella, la regulación actúa sobre pensamientos, sentimientos y acciones a las que los escritores recurren a fin de mejorar tanto sus habilidades de escritura como la calidad de los textos que son capaces de crear. Por lo tanto, la teoría sociocultural se centra en el análisis de los procesos de autorregulación de las actividades cognitivas, motivacionales, la conducta y el ambiente implicados en la producción textual.

Finalmente, está la teoría socialmente compartida. Esta teoría ve la escritura como una actividad discursiva compartida entre los miembros de una comunidad discursiva ubicada en un contexto preciso. Se centra en los procesos de regulación que aparecen en la interacción de diversas personas que trabajan en conjunto para llevar a cabo una actividad de escritura. Por lo tanto, lo que se valora es el proceso de co-construcción del conocimiento y del entendimiento de las demandas que las tareas de escritura suponen.

Considerando estas características reseñadas a partir del trabajo de Castelló, Bañales y Vega (2010), es posible señalar que, para el caso de esta investigación, las respuestas aportadas por los sujetos entrevistados se acercan más a unas teorías que a otras, pero en ningún caso calzan completamente con una de ellas.

Es evidente que la teoría socialmente compartida no tiene nada que ver con lo que piensan los alumnos y los profesores entrevistados. Sus respuestas evidencian que el trabajo de la escritura se centra en, al menos dos fases: de preparación del conocimiento previo y la de revisión del producto de la escritura. Junto a ello, la forma de trabajo implica una interacción alumno-docente. Las respuestas no dan cuenta de una interacción entre los alumnos que evidencie el hecho de compartir los aciertos y problemas encontrados en la redacción de un texto cualquiera. Así es que por esta razón, la teoría socialmente compartida no tiene que ver con la representación de la realidad declarada por los sujetos entrevistados.

Donde sí parecen situarse las respuestas es entre la frontera de la teoría cognitiva y la teoría socio-cognitiva. Las respuestas tienen que ver, en primer lugar con la teoría cognitiva, porque la valoración de los sujetos entrevistados se centra en los inicios y en el término del proceso de redacción de un texto.

En concreto, se valora mucho la asimilación de la instrucción con el fin de obtener un producto definido y evaluable, sobre todo, desde el punto de vista de su estructura. Sin embargo, la teoría cognitiva señala que las fases destacadas son las de planeación del texto que se pretende escribir y también las de revisión.

Según lo analizado, el inicio del proceso de la escritura en cada uno de los niveles implica tener claro si se domina o no el tema sobre el que se pretende escribir, si se tienen los conocimientos previos y si se está seguro o no de poder llevar a cabo la tarea. A ello se suma la posibilidad de plantear preguntas frente a toda la clase con el fin de asegurarse de que se ha comprendido, efectivamente, la instrucción de la tarea. Sin embargo, no se dice nada respecto a los pasos que se han de seguir para poder afrontar la tarea.

Por otra parte, la revisión solo se plantea al final del proceso y no sirve para corregir o mejorar los fallos observados durante el proceso. Se aplica una revisión que va desde el profesor hacia el producto solo para establecer si se ha comprendido o no la instrucción inicial y si, en definitiva, se ha obtenido el producto deseado.

Pero, a pesar de lo anterior, las respuestas analizadas también se mueven dentro del terreno de la teoría socio-cognitiva. Esta teoría, según Castelló, Bañales y Vega (2010), sostiene que la escritura debe considerar una interacción entre lo cognitivo, los factores motivacionales y conductuales de los sujetos, eso sí, siempre bajo el margen de un contexto social específico.

En el caso de las respuestas de los alumnos y de los profesores, sí se puede sostener que hay interés por aquellos elementos que tienen relación con la motivación y con la conducta de los estudiantes. Se menciona, sobre todo en 6º y en 8º, la enorme importancia que tiene la motivación intrínseca y extrínseca y más aún, la posibilidad de regular la predisposición que se tenga frente a la tarea, ya sea porque se tienen los conocimientos previos para poder enfrentarla, o bien, porque se tiene experiencia en su desarrollo.

Sin embargo, tampoco se puede decir que las respuestas calcen con la descripción de la teoría, pues los elementos descritos en cada uno de los niveles hacen pensar que los alumnos tienen poca relación con contextos de escritura diversos que les permitan interactuar entre sí. Bien es cierto que los profesores dicen trabajar una amplia variedad de textos, pero, las respuestas de los alumnos dejan entrever que la costumbre arraigada es el trabajo de los textos narrativos en desmedro de otro tipo de textos.

Además, la falta de interacción hace patente que los alumnos no puedan describirse como sujetos que escriben. Es decir, pueden manifestar qué tipo de conocimientos son necesarios, pero no pueden dar una imagen acabada de su propio desempeño frente a ese tipo de tareas, en gran parte porque no hay etapas que medien entre el inicio y el final de la redacción de un texto.

Por lo tanto, y considerando las teorías implícitas desde el punto de vista de su relación con las actividades de composición escrita, es posible señalar que las respuestas analizadas para este trabajo se mueven entre la frontera de la teoría cognitiva y socio-cognitiva, sin cumplir en ningún caso, con un ajuste preciso.

Lo que se observa es que las respuestas tienen características de una y otra teoría, sin embargo, no las poseen todas.

c) Elementos metacognitivos asociados a la escritura.

A partir de las teorías implícitas que, desde el punto de vista del aprendizaje y de su relación con las actividades de composición escrita, dan cuenta de las nociones que los sujetos tienen de las tareas de escritura, es importante ahora enfatizar los elementos metacognitivos que acompañan al proceso de la escritura.

Como se ha podido apreciar, la tarea de escritura va ligada a la comprensión de unas instrucciones que permiten su desarrollo. No existe una independencia por parte de quienes escriban, a pesar de manifestar su deseo para elegir el tema y la forma de escribir.

En cada uno de los niveles hay una costumbre arraigada: escribir para comunicar ideas personales. Sin embargo, no hay posibilidad para compartir esas experiencias ni menos para identificar qué fallos se han podido cometer.

Tampoco se tiene claridad de qué tan bueno se es o qué desempeño se tiene en este tipo de actividades.

Dado que la escritura en cuanto tarea va ligada a elementos cognitivos, sociales y metacognitivos, es importante revisarla también desde esta última perspectiva a fin de establecer hasta qué punto se evidencia un conocimiento respecto a los elementos que tienen que ver con la tarea, la persona y las estrategias aplicadas al desarrollo de este tipo de actividad.

Se ha de recordar que, a partir de la obra de Mateos (2001), la metacognición fue definida como el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje. Sobre este concepto, existen dos niveles que se han de distinguir: uno de naturaleza declarativa, y otro de tipo procedimental.

Por lo tanto, la metacognición y su relación con el aprendizaje pasa por los conocimientos que el sujeto tenga sobre su propio sistema de aprendizaje, pero a la vez, con los medios de que dispone para detectar y reparar aquellos problemas que dificulten el proceso de aprehensión de nuevos conocimientos.

Flavell (1979) sostiene que el conocimiento metacognitivo comprende las creencias que el sujeto pueda tener respecto a la tarea, las experiencias sobre la tarea, las metas que se puedan plantear y las estrategias que se aplican para alcanzar los fines que esa tarea comprende.

Anne Brown (1978) indica, por su parte, que la metacognición comprende un conocimiento sobre la propia actividad que se ha de realizar y, a la vez un control sobre la propia actividad cognitiva. En el primer caso, el conocimiento de la actividad implica una comprensión sobre la persona que ejecuta la tarea, sobre las demandas de la tarea y sobre las estrategias que se han de aplicar.

Respecto al control de la actividad, Brown (1978) afirma que se ha de pasar por un proceso de planificación, supervisión y evaluación.

A partir de este último esquema y, considerando las respuestas dadas por los alumnos y por los profesores, es posible señalar que:

- En todos los niveles existe una noción sobre lo que debe saber la persona que escribe y sobre lo que implica escribir (poner las ideas en orden y conseguir una estructura textual definida). Sin embargo, no hay consciencia sobre las estrategias que se deben aplicar para escribir un texto. Esto es importante porque tal desconocimiento impide que los alumnos puedan evaluar su propio desempeño como sujetos que escriben.
- Dado que solo se reconocen las fases de tratamiento del conocimiento previo y de corrección final del texto, no existe un conocimiento sobre el control del proceso. En todos los niveles, las respuestas dadas evidencian que los alumnos planifican nada más que el conocimiento previo que han de aplicar para escribir un texto. A lo sumo, señalan que han de considerar a un lector ideal, pero no tienen relación alguna con un contexto o situación social concretos. Por otra parte, al no mediar situaciones intermedias para el tratamiento de la escritura de los textos, no hay posibilidad para detectar, hablar sobre o reconocer los problemas que pueden aparecer al momento de escribir un texto. Solo se considera como importante el que se domine o no el tema que se pretende comunicar y que las ideas aparezcan cohesionadas. Sin

embargo, ninguno de los sujetos entrevistados dice saber qué hacer para cohesionar las ideas o para dominar el tema sobre el que se pretende escribir.

En definitiva, las teorías implícitas de los alumnos y de los profesores entrevistados evidencian que la escritura se centra en la costumbre de desarrollar textos narrativos que tratan de experiencias personales. Como conocimientos necesarios para llevarla a cabo, destacan la necesidad de controlar la ortografía, las ideas del texto, el tema sobre el que se pretende hablar, pero sobre todo, la estructura que se procura conseguir.

Por otra parte, es muy importante tener en cuenta las instrucciones que se dan. Ellas constituyen no solo el punto de referencia para el desarrollo de trabajo, sino también el punto de llegada, en tanto que permite determinar si se han conseguido o no las metas para un determinado tipo de texto. Además, los sujetos entrevistados, en especial los de 6º y 8º, sostienen que es importante considerar tanto las motivaciones como la disposición que se tenga sobre la tarea que se va a ejecutar.

4.2. Análisis de la acción de alumnos y docentes.

Hasta el momento han sido discutidos los aspectos que tienen que ver con el pensamiento de los sujetos participantes en la presente investigación.

En este apartado se hará un análisis de los principales puntos que tienen que ver con aquello que hacen los sujetos, es decir, con la escritura de los textos por parte de los alumnos, y el desarrollo de las clases, por parte de los profesores. En el caso de los primeros, se tendrá en cuenta tanto el procedimiento como el producto de la tarea de composición escrita diseñada para esta tesis. Para los profesores, se considerará las formas de interacción que mantienen con los alumnos, y, en concreto, las formas que adopta su discurso en cada una de las cuatro fases que comprende el desarrollo de la actividad de composición escrita, a saber: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión.

4.2.1. Proceso y producto de la actividad de composición escrita.

En este apartado se ha de recordar que la tarea de composición escrita demandaba la escritura de una carta a un amigo. En ella se debía explicar qué le ocurriría y por qué no debía preocuparse.

Para tal efecto, los alumnos debían pasar por un proceso y organizar o no sus ideas a través de los apartados de “planificación” y de “borrador”. El producto no debía sobrepasar las veinticinco líneas y debía estar apoyado por la información presente en el texto expositivo “Fracturas óseas” que acompañaba al cuadernillo de actividades.

Por lo tanto, el análisis de los textos supuso una revisión tanto de la fase de preparación (planificación y borradores) como del diseño final del texto.

a) Análisis del proceso: Planificación y borrador.

Es importante señalar que un gran porcentaje (79%) sí planificó el texto antes de llegar al producto final. De este porcentaje, son especialmente los niños de 4º quienes más lo desarrollan (95%) frente al nivel de 8º que, en un 51.2% no lo realiza.

En el caso del apartado “borrador” el 80.6% sí lo realiza. Dentro de este porcentaje, los alumnos de 4º lo realizan en un 100%.

Este hecho es importante por dos cuestiones: una, por la insistencia de la profesora en el desarrollo de la actividad y dos, por la cantidad importante de textos finales que aparecen sin terminar. Es decir, los niños de este nivel son capaces de pasar por los apartados de “planificación” y de “borrador”. Sin embargo, el énfasis dado por parte de la profesora va en desmedro del producto final.

Al comparar la realización de estos apartados a partir del género de los estudiantes, se tiene que son las alumnas, considerando el total de la muestras, quienes más realizan el apartado de “planificación” (80.4% frente al 77.9% de los chicos). Separadas por nivel, las alumnas de 6º son las que más pasan por este proceso (100%) y las de 8º, las que menos, ya que un 52.6% no realiza este apartado.

En el caso de los alumnos, los que más trabajan la “planificación” son los niños de 4º (95.7%) y los que menos, los de 8º (50%).

Para este apartado, se observaron distribuciones significativas del .000 para la distribución de resultados tanto en los totales de la muestra, así como en la comparación de totales de chicas y chicos por separado.

Respecto al “borrador”, son los niños quienes más lo realizan (82.4% frente al 78.6% de las chicas). Las alumnas que más trabajan el borrador son las de 4º (100%) y las que menos, las de 6º (52.9%).

En el caso de los alumnos, los que más trabajan este apartado son los de 4º (100%) y los que menos, los de 6º (65.2%).

Para este apartado aparecen dos distribuciones significativas, ambas con un nivel de significatividad del .000. Estas distribuciones están en los porcentajes de trabajo del borrador por parte de las chicas y el total de la muestra.

A partir de las consideraciones anteriores, es posible señalar que la acción respecto al proceso de la escritura del texto diseñado para esta investigación, sí evidencia una preocupación por parte de los alumnos sobre los pasos previos de la escritura definitiva de un texto.

Es interesante, ya que de algún modo, se contradice con lo que piensan. En las entrevistas y en los cuestionarios, no señalaron ningún tipo de estrategia que les permitiese preparar la información necesaria para escribir. Para ellos, lo único importante tenía que ver con comprender las instrucciones que entregaba el profesor o con formular preguntas para saber si habían comprendido o no los puntos necesarios para poder desarrollar el texto.

Por otra parte, el conocimiento que debían utilizar tenía que ver o bien con el contenido del texto, o bien con el tipo de estructura que era necesario obtener, pero no manifestaron nada referente ni a borradores o a planificaciones que les ayudasen a obtener un mejor producto.

Además, es importante destacar que son los más pequeños quienes más se ocupan de estos dos apartados, hecho que se explica por el énfasis

que hace la profesora de 4º y también por el instrumento que aplica (una lista de cotejo) que les permite a los niños comprobar si han seguido bien las instrucciones y si, en definitiva, han obtenido un texto adecuado.

Sin embargo, tal situación va en desmedro del producto final, ya que es en este nivel en donde aparecen casos de textos sin terminar debido a la marcada atención otorgada al borrador.

b) Análisis del producto.

El análisis de los textos, como se ha visto, ha supuesto dos niveles. Por una parte, se ha considerado una visión general y por, otra una particular.

El primer enfoque ha considerado la constitución del texto en términos de total de líneas, párrafos y palabras de forma global y además, en relación con los tres apartados de la carta: encabezado, cuerpo y despedida. El enfoque particular, por su parte, dio cuenta de la puntuación total de los textos ($n = 20$), así como de cada uno de los cuatro parámetros considerados, a saber: i) contenido e ideas; ii) estructura y organización; iii) estilo y iv) corrección formal.

Por lo tanto, el análisis de los resultados que a continuación se presenta, se hace considerando ambos enfoques.

Enfoque general: Total palabras, párrafos y líneas.

Se ha de recordar que, para el análisis de estos datos, se hizo necesario la comparación de medias que aparecían tanto desde el punto de vista de cada uno de los tres niveles educativos, así como desde el género de los participantes dentro de cada uno de los cursos.

Por lo tanto, se hizo necesario recurrir a las pruebas T de Student y Anova a fin de comparar dos o tres medias.

Cuando se consideró el total de palabras, párrafos y líneas del texto según el nivel de los estudiantes, se pudo observar que en 4º, las diferencias más importantes aparecen en el número de palabras (63 para las niñas y 61.57 para los niños). En 6º, la diferencia se aprecia en las tres variables, siempre a favor de las chicas: número de palabras: 138.59 frente a 114.22 de los chicos;

número de párrafos: 6.35 de las niñas frente a 4.35 de los niños; y número de líneas: 24.88 de ellas frente a una media de 19.96. En 8º, no aparecen diferencias significativas para estas variables.

Estos datos permiten señalar que son las chicas de 4º y 6º las que más palabras escriben. Sin embargo, son las últimas quienes sobresalen en cada una de las tres variables si se las compara con los niños de su mismo nivel.

Como era necesario comparar las medias de cada una de las variables entre los tres grupos, como ya se dijo, se recurrió a las pruebas anova de un factor y a la prueba *post hoc*. La prueba anova indicó que la comparación de las medias es significativa al comparar los grupos respecto a las variables de número de palabras y número de líneas (sig. del .000).

La prueba *post hoc* también reveló la sig. del .000 respecto al número de palabras entre los tres niveles entre sí, y respecto al número de líneas pero solo entre los siguientes niveles: 4º con 6º y 4º con 8º; 6º con 4º y 8º con 4º.

Por géneros, la variable número de palabras, tiene un crecimiento proporcional al nivel educativo, en el caso de las niñas. Es decir, a medida en que se pasa de un nivel a otro, el número de palabras aumenta: 4º: 63 palabras; niñas de 6º: 138.59; y chicas de 8º: 183.11. La prueba anova indicó que había diferencias significativas del .000; .001; y .000 para cada una de las tres variables: número de palabras, párrafos y líneas.

La prueba *post hoc* reveló que existían también diferencias significativas en el número de palabras, párrafos y líneas, pero considerando los siguientes términos: i) número de palabras (sig. del .000) entre las alumnas de 4º y las de 6º; entre las alumnas de 4º y las de 8º; entre las chicas de 6º y las de 4º; y entre las chicas de 8º y 4º; ii) número de párrafos (sig. del .001) entre las alumnas de 4º y las de 6º; sig. del .001. entre las alumnas de 6º y las de 4º; y sig. del .003 entre las alumnas de 8º y las de 6º; y iii) número de líneas (sig. del .000) entre las alumnas de 4º y 6º; y las de 4º con 8º; entre las alumnas de 6º respecto a las de 4º; y de las alumnas de 8º respecto a las de 4º.

Este análisis global permite ver que, en efecto, sí existe una relación entre lo que las chicas piensan y lo que, finalmente hacen. Tanto en la

entrevista como en el cuestionario, las alumnas manifestaron que las actividades de composición escritas no le suponían una faena negativa y que, por lo tanto, tenían una buena predisposición hacia ella.

Prueba de ello es que, independiente del contenido y del valor pragmático del texto que han desarrollado para esta investigación, sí existe una predisposición hacia el trabajo, tal como se observa a partir de las variables analizadas, en especial, el número de palabras.

Ahora bien, en el caso de los chicos, las medias para cada una de las variables fueron: 112.09 para el número de palabras; 4.28 en número de párrafos; y 17.28 en número de líneas.

Al igual que las chicas, se apreció un aumento positivo de las medias de cada una de las variables consideradas a medida en que se pasaba de un ciclo a otro.

Desde el punto de vista estadístico, se pudo observar la presencia de diferencias significativas del .000 respecto al número de palabras y al número de líneas.

La prueba *post hoc*, por su parte señaló que había diferencias significativas del .000 considerando los siguientes aspectos: i) número de palabras: diferencias entre los alumnos de 4º y de 6º, entre los de 4º y 8º, y entre los chicos de 8º y de 6º; ii) número de líneas: entre los alumnos de 4º y de 6º y entre los chicos de 4º y de 8º; entre los alumnos de 6º y los de 4º; y, finalmente, entre los alumnos de 8º y de 4º.

Por lo tanto, y al igual que en el caso de las chicas, la variable con mayor significatividad fue la de número de palabras.

Además de este análisis general, se evaluó qué pasaba en cada uno de los apartados de la carta, a saber: encabezado, cuerpo y despedida. En concreto, se analizó el número de palabras, párrafos y líneas dentro de cada uno de las secciones, considerando las diferencias entre niveles y entre el género de los participantes.

Cuando se considera las diferencias que existe entre los niveles se tiene que las variables más destacadas son el número de líneas y palabras, especialmente respecto al cuerpo de la carta. Para ambas variables se pudo observar que, a medida en que se pasaba de un nivel a otro, tanto el número de palabras como el de líneas tendía a aumentar.

Al igual que en el análisis total del texto, aparecieron diferencias significativas en los siguientes términos:

- Cuerpo: número de párrafos (sig. de .000); número de líneas (sig. de .000); y número de palabras (sig. de .000).
- Despedida: número de párrafos (sig. de .002) y número de líneas (sig. de .000).
- Total palabras (sig. de .000).
- Total párrafos y líneas (sig. de .000).

Como se puede observar, los datos más significativos tienen que ver, especialmente, con el total de párrafos y de líneas. El cuerpo es el apartado en el que destacan significativamente las tres variables consideradas, al igual que en todo el texto en general.

Cuando se considera el género de los estudiantes, es posible señalar que:

- En 4º, las diferencias más importantes aparecen en el número de líneas del cuerpo: 8.20 para las chicas frente a 7.78 de los chicos. Además, en el cuerpo de la carta, aparece una diferencia importante si se considera el total de palabras: 53.90 de las niñas, frente a 52.43 de los niños.
- En 6º, las diferencias más claras entre las medias aparecen en el número de palabras del encabezado de la carta (6.12 de las chicas, frente a 2.22 de los chicos); en el número de líneas del cuerpo (20.53 de las chicas frente a 17.39 de los chicos); o en el número de palabras del cuerpo (125.12 de las alumnas frente a 107.78 de los alumnos).
- En 8º, las diferencias más importantes también están en el cuerpo de la carta, específicamente en el número de líneas (20.53 de las chicas y 18.18 de

los chicos); y en el número de palabras (175.74 de las chicas frente a 149.91 de los chicos).

- Respecto al total de la muestra, las diferencias más marcadas se observan en el cuerpo de la carta, especialmente en el número de líneas (16.13 de las chicas, frente a 14.40 de los chicos) y también en el número de palabras (116.86 de ellas frente a 102.69 de ellos).

Sin embargo, desde el punto de vista estadístico, las variables arrojaron resultados positivos en: i) 6º: número de palabras en la cabecera de la carta (sig. de .003); y ii) 8º: número de líneas de despedida (sig. 006).

En síntesis, al indagar qué se ha hecho en cada uno de los apartados de la carta es posible señalar que en, términos generales, las chicas de todos los niveles tienden a escribir más líneas en cada uno de los apartados de la carta. Sin embargo, en 6º hay un especial cuidado por el encabezamiento, sin dejar de considerar que en todos los niveles y en cada uno de los géneros, es el cuerpo de la carta al que más trabajo se le dedica.

Por lo tanto, desde el punto de vista general, la escritura de la carta, diseñada para esta investigación, pasa por el cuidado de recursos especialmente en el cuerpo. En cada uno de los niveles, hay una preocupación por poner más líneas, palabras y párrafos, considerando, eso sí, las salvedades significativas ya expuestas.

Enfoque particular: Puntuación total de los textos y puntuación por parámetros.

Como se ha señalado anteriormente, el objetivo de la corrección de los textos pasaba no solamente por determinar los puntajes totales alcanzados por los alumnos y compararlos entre los niveles participantes o entre chicos y chicas. Además, era importante determinar en qué aspectos concretos de la escritura de la carta los estudiantes habían obtenido los mejores resultados y en cuáles era necesario hacer una reflexión para proponer formas de reforzamiento.

Así fue como, tomando como base la propuesta de corrección de textos diseñadas por Ruíz (2009), los textos producidos por los alumnos fueron

evaluados considerando cuatro parámetros de acción: contenido e ideas; estructura y organización; estilo y corrección formal.

Cada uno de esos parámetros fue analizado por cuatro jueces que los puntuaron con una escala de 1 a 5 puntos.

A partir de la exposición de los resultados se constató que la media total de la muestra (124 alumnos) se situó en el rango de los 12.60 puntos a los 13.74 puntos.

De ese puntaje total, hubo un acuerdo general entre los cuatro evaluadores para señalar que el parámetro que alcanzó el mejor puntaje fue el de “estilo”. La media alcanzada por el total de la muestra se situó entre los 3.60 a 3.99 puntos.

Este parámetro buscaba medir la habilidad de los estudiantes para escribir desde una voz personal adecuada a la tarea, para representarse al lector o destinatario del texto, para escribir con un tono conveniente y también, para escribir con un léxico expresivo y apropiado según los objetivos de la tarea.

En cambio el aspecto que menor puntuación alcanzó fue el parámetro de “contenido e ideas” con una media de 2.75 a 2.90 puntos. A través de este punto se buscaba medir la capacidad de los alumnos para presentar de modo explícito, el tema de la redacción antes de desarrollarlo, para utilizar correctamente las fuentes de información propuestas para la tarea, para aportar ideas personales y para argumentar las ideas al servicio de los objetivos propuestos.

Ahora bien, al comparar los resultados por nivel, se obtuvieron los siguientes resultados:

Nivel.	Media total.	Mejor parámetro.	Peor parámetro.
4º	9.33 a 10.63 puntos.	Estilo: 2.86 a 3 puntos.	Contenido e ideas: 1.67 a 1.93 puntos.
6º	12.03 a 14.65 puntos.	Estilo: 3.25 a 4.40 puntos.	Contenido e ideas: 2.73 a 2.95 puntos.
8º	16.59 a 16.61 puntos.	Estilo: 4.59 a 4.63 puntos.	Corrección formal: 3.66 a 3.68 puntos.

Tabla nº 274: Resumen puntuación media por niveles en la escritura de la carta.

Frente a estos resultados es interesante observar el acuerdo entre los cuatro jueces al señalar a “estilo” como el parámetro que alcanzó las medias más altas. Además, 8º es el único nivel que supera la puntuación media en cada uno de los parámetros de evaluación, así como en el puntaje total del texto si se lo relaciona con la puntuación obtenida por el total de la muestra.

A partir del test de Duncan y de las distribuciones de las puntuaciones medias en cada una de las variables consideradas es posible señalar que se apreciaron distribuciones significativas en el puntaje total que cada uno de los niveles alcanzó y también en los apartados de contenido e ideas y de estructura y organización.

En cambio, respecto al apartado de “estilo” las diferencias se apreciaron sólo entre los niveles de 4º y 6º; y de 4º y 8º, pero no entre 4º y 6º. En “corrección formal” las diferencias se apreciaron concretamente entre 4º y 6º; 4º y 8º, pero no entre 6º y 8º.

Al considerar el desempeño de los alumnos según el género de los participantes, se pudo observar que la puntuación media de las chicas fue superior a la de los chicos en cada una de las variables consideradas.

La puntuación total de las chicas se situó entre los 13.66 a los 14.30 puntos, mientras que las de los chicos rondó los 11.72 hasta los 13.28.

Para ambos géneros, el aspecto que alcanzó mayor puntuación fue el de “estilo” hecho que concuerda con el total de la muestra. La puntuación de las chicas se situó entre los 3.88 a 4.09 puntos, mientras que las de los chicos fue de 3.37 a 3.91 puntos.

También hubo un acuerdo entre los cuatro evaluadores respecto al parámetro más débil, que en este caso fue el de “contenido e ideas” para ambos géneros. Las chicas alcanzaron una media de entre 3 a 3.09 puntos y los chicos una situada entre los 2.54 a 2.78 puntos.

Ahora bien, cuando se consideran las diferencias entre géneros dentro de cada uno de los niveles, se observan los siguientes resultados:

	4º		6º		8º	
	Chicas.	Chicos.	Chicas.	Chicos.	Chicas.	Chicos.
Media total.	9.75 a 10.05 puntos.	8.96 a 10.52 puntos.	14.06 a 16.18 puntos.	10.52 a 13.52 puntos.	17.42 puntos.	15.86 a 15.91 puntos.
Mejor parámetro.	Estilo: 2.85 a 3.10 puntos.	Estilo: 2.87 a 3.13 puntos.	Estilo: 4.06 a 4.65 puntos. Estructura y organización: 3.88 puntos.	Estilo: 2.91 a 4.22 puntos.	Estilo: 4.84 a 4.89 puntos.	Estilo: 4.36 a 4.41 puntos.
Peor parámetro.	Contenido e ideas: 1.75 puntos	Contenido e ideas: 1.61 a 2.09 puntos	Contenido e ideas: 3.18 a 3.41 puntos	Contenido e ideas: 2.39 a 2.61 puntos.	Corrección formal: 3.63 puntos.	Contenido e ideas: 3.68 puntos.

Tabla nº 275: Resumen de puntuaciones medias, comparación entre chicos y chicas.

Al establecer distribuciones significativas entre las puntuaciones medias se tiene que, respecto a las alumnas, hay diferencias referidas a la puntuación total, pero sólo desde el punto de vista de un juez. Para el resto de los jueces, las diferencias aparecen en todos los niveles, excepto entre 6º y 8º.

Al considerar los cuatro parámetros, las diferencias significativas aparecen en el apartado de “contenido e ideas”. En el resto aparecen diferencias solo entre algunos niveles, pero no entre los tres.

Finalmente, en el caso de los chicos la distribución de la puntuación es significativa sólo para dos jueces. El resto señala que hay progresión entre todos los niveles, excepto entre 4º y 6º. Respecto a los parámetros, el de contenido e ideas es el único en el que hubo acuerdo entre los cuatro jueces para indicar un aumento progresivo de las medias a medida en que se pasaba de un nivel a otro.

4.2.2. Acción docente: discurso e interacción dentro del aula.

El análisis de la acción docente, es decir, del desarrollo de las clases para guiar a los alumnos en la construcción de la carta, supuso la evaluación del discurso de los profesores considerando la cantidad total de preguntas que formularon dentro de cada una de las clases, así como dentro de cada una de las cuatro fases necesarias para la construcción de un texto, a saber: i) acceso al conocimiento; ii) planificación; iii) producción textual; y iv) revisión.

Por otra parte, se consideró la función de las consignas que los profesores dieron a los estudiantes en cada una de las fases de la escritura, a fin de señalar qué contenidos fueron tratados, de qué forma interactuaron con los niños y qué tipo de preguntas fueron resueltas o no.

El asidero teórico de la acción de los docentes tiene su base, como ya se expuso en el Marco Teórico, en las teorías de Mercer (1997; 2001) y de Bruner y Lizana (2007). A través de ellas se hacía notar el modo de utilización del lenguaje para la generación de conocimiento en entornos escolares.

El uso del lenguaje para Bruner y Lizana (2007) tenía su base en las transacciones de los hablantes para alcanzar metas en un contexto definido. En el caso de la investigación, lo importante era establecer los pasos que seguía cada docente para desarrollar la carta, y en concreto, el énfasis que podía darles o no a cada uno de ellos.

Esas fases en las que el docente interactúa con sus alumnos eran vistas por Mercer (2001) como una “participación guiada”, hecho que suponía, entre otras cosas, colaborar y comprender en conjunto la suma de actividades necesarias para alcanzar un objetivo y el reconocimiento de ayudas para hacer de una actividad (o de una de sus fases) un hecho significativo para los chicos de cada nivel educativo.

Por lo tanto, la acción docente, debía revelar si había costumbre o no para tratar la escritura como la creación de conocimientos a partir de una determinada demanda social, como en este caso era el hecho de escribir una carta a un amigo para aliviarlo y consolarlo.

Desde el punto de vista de las consignas, la base estaba dada por las investigaciones de Riestra (2004; 2006 a; 2006 b; y 2008). La visión de la autora respecto a la consigna es la de un elemento definido como un eje que permite coordinar tanto el proceso como el producto de las actividades de composición escrita. Sin embargo, también la consigna es, a la vez, un objeto que permite dar cuenta de los procesos cognitivos que ponen en juego los estudiantes al momento de llevar a cabo tareas de escritura.

A partir de este elemento central para la acción docente, se estimó que era necesario considerar un punto nuclear para cada una de las consignas que se formularon en las clases observadas. Para tal efecto se recurrió a los trabajos de Preiss (González, Preiss y San Martín, 2008; o Preiss 2009 y 2010). En su conjunto, estas investigaciones han pretendido caracterizar los discursos de docentes chilenos, precisamente a través de las preguntas que se hacen en clases.

A través de ellas, se determina qué tipo de conocimientos se generan en clases y qué lugar ocupan tanto los alumnos como los profesores en cada una de estas faenas. Es decir, que las preguntas focalizan la acción que la consigna pretende dar en clases definiendo claramente qué se persigue y cómo se pretende conseguirlo.

A partir de los análisis expuestos, se consideró la cantidad total de preguntas formuladas por cada uno de los docentes, el énfasis que cada una de ellas tenía dentro de las cuatro fases propuestas para las tareas de composición escrita, además de su relación que tenían con las consignas formuladas por cada uno de los docentes.

En primer lugar, el análisis de las preguntas reveló que la mayor cantidad de ellas era formulada durante las etapas de “acceso al conocimiento” y de “planificación”. De un total de 454 preguntas enunciadas por los cuatro profesores, 179 correspondían a la etapa primera y 177, a la de “planificación”.

Este hecho es importante no solo porque deja entrever el énfasis de los profesores respecto al proceso de la tarea de escritura diseñada para esta investigación. Es interesante también porque tiene relación directa con aquello que los sujetos declararon tanto en las entrevistas, como en los cuestionarios.

En cada uno de dichos instrumentos, tanto los docentes como los alumnos de los tres niveles reconocieron la existencia (no delimitada del todo) de al menos dos fases de trabajo necesario para el desarrollo de las tareas de composición escrita. Una de ellas estaba marcada por el proceso de preparación de la tarea. En él, los alumnos recibían las instrucciones de su

profesor, trataban de interpretarlas y de formular las preguntas necesarias para poner en marcha el trabajo necesario.

Dentro de esta etapa, los profesores esperaban que los alumnos tuviesen claridad respecto al tipo de estructura que debían conseguir, pero también del tipo de conocimientos previos a los que se debía recurrir para alcanzar tal cometido.

Una segunda etapa declarada por los sujetos implicaba una “planificación”. En torno a esta etapa, los sujetos señalaban que era necesario tener muy claro el tema sobre el que se pretendía escribir, tener confianza en las experiencias previas relacionadas con el desarrollo de tareas similares, pero también, tener la certeza de que la tarea podía llevarse a cabo si se controlaba la estructura del texto, si se tenía una buena ortografía y también, si se era hábil relacionando las ideas que constituían al texto a lo largo de éste.

Por lo tanto, no es de extrañar que estas nociones previas respecto al trabajo que conlleva la escritura se materialicen en las acciones de los docentes y en las interacciones mantenidas con sus alumnos con el fin de desarrollar la tarea propuesta para esta investigación.

Además de lo anterior, hay que señalar que, a medida en que se avanza de un nivel a otro, la cantidad total de preguntas formuladas en clase, crece.

Los totales de preguntas van desde las 121 formuladas por la profesora de 4º, las 146 del profesor de 6º y las 187 de la profesora de 8º. En cada una de las clases se pudo observar a partir de las transcripciones, la clasificación de las preguntas y el análisis de las consignas, que cada docente hizo hincapié en diferentes elementos para alcanzar las metas propuestas por la actividad de escritura.

En primer lugar, la docente de 4º recurrió a los contenidos como eje vertebrador de su clase. Para ella, era necesario recordar, sonsacar y exponer información relacionada con las partes de la carta, hecho que evitó las interacciones con sus alumnos, al menos, en las dos primeras etapas de la actividad.

Para el profesor de 6º, en cambio, el eje vertebrador se situó al menos en dos elementos. Por una parte, en la interacción con los alumnos, especialmente durante la etapa de planificación en la que formuló un total de 88 preguntas. Durante ella, también hizo las veces de modelo contando su propia experiencia respecto al tema de las fracturas óseas.

El segundo elemento que guio la clase de este profesor fue el manejo de elementos metacognitivos relacionados con la escritura. Recordó a los alumnos situaciones anteriores en las que habían trabajado juntos algún tema similar o alguna tarea relacionada con la escritura, y además, les hizo patente que, la tarea diseñada para la investigación era posible de realizar ya que ellos podían recurrir a estrategias relacionadas con el subrayado, la lectura silenciosa y en voz alta o con el reconocimiento de las estructuras textuales.

Frente a este modo de hacer, es importante considerar que las declaraciones formuladas en las entrevistas, dejaban ver una fuerte preferencia hacia la exposición de experiencias personales a través de la escritura.

Esto se pudo ver muy claramente en la planificación del texto. En ella, el docente pasó una gran parte preguntándoles a los alumnos qué habían sentido o vivido en relación con el tema de las fracturas. Incluso, como ya se ha comentado antes, él mismo comenzó narrando una historia que hizo las veces de modelado para la posterior interacción con los alumnos.

Sin embargo, las interacciones no se traducen en refuerzos o recordatorios de los pasos necesarios para desarrollar la escritura. El elemento que se destaca es, por sobre todo, la experiencia personal, frente al contenido o consideraciones pragmáticas ligadas a la construcción del texto.

Finalmente, en el caso de 8º sucede un hecho distinto respecto a las dos clases anteriores. La profesora se sirve de los contenidos de clases anteriores y lo liga a las demandas de la tarea para que los alumnos reflexionen sobre las funciones del lenguaje y su utilidad en algo tan sencillo como la redacción de una carta.

Para ello, pide a uno de sus alumnos que recuerde frente al resto de la clase, cómo han sido sus experiencias frente al tema de las fracturas óseas,

hecho que animará al resto de la clase para que formulen preguntas y apliquen lo que ya saben.

Es decir, interactúa con los alumnos pero delega en ellos la responsabilidad de formular y responder preguntas, hecho que no se observa en ninguna de las otras dos clases.

Este último hecho es importante, especialmente si se considera las funciones que la profesora asignó a las consignas. Para ella, las consignas debían permitirle ejercer como una guía de las actividades de escritura, pero también como una directora.

Esto fue lo que pudo observarse durante toda su clase. Ella activó los conocimientos previos respecto a las funciones de la lengua y los puso al servicio de un problema concreto: la escritura de una carta a un amigo que necesitaba ser calmado.

No obstante, y a pesar de las interacciones, tampoco se observó en ella la voluntad por hacer de la tarea una actividad compuesta de etapas. Es decir, no habló de cómo construir el texto o de cómo transformar la información que aparecía en el cuadernillo.

Ahora bien, cuando se relacionan las preguntas con las consignas que formularon los profesores, se puede ver qué tipo de actividades se realizaron en cada una de las etapas, a qué estrategias se recurrió y qué nociones didácticas fueron comunicadas.

En la fase de “acceso al conocimiento”, la profesora de 4º formuló 25 preguntas, sobre todo de control. Durante esta fase, las actividades tuvieron que ver con explicar y recordar cómo se trabajaba en la producción de textos o recordar las partes de la carta.

Los niños, por lo tanto, solo pudieron escuchar las instrucciones del profesor, preparar el conocimiento previo necesario para la redacción posterior y leer la información escrita en la pizarra en voz alta. Lo que importó en esta etapa, en definitiva, fue el recuerdo.

En la etapa de “planificación”, la profesora revisa el concepto de “planificación”, ayuda a rellenar los datos del cuadernillo y lee con los niños el texto expositivo que aparecía en el cuadernillo. Frente a ello, la profesora se vale de tres consignas que se acompañan de dos reformulaciones.

En esta etapa se formula un total de 58 preguntas sobre todo de control e información. Lo interesante, es que se recurre a ellas no para esperar que sean los alumnos quienes las respondan. Antes bien, es la propia docente quien las contesta esperando llenar con ello los vacíos referidos al dominio del contenido.

Durante la “producción textual” la interacción con los alumnos decae. Se formulan un total de 35 preguntas que busca que los niños lean la situación de la tarea en voz alta, la comprendan y que la utilicen sobre todo para la revisión de los pasos necesarios para la planificación del texto.

Este último hecho es importante, porque si bien esta etapa se centra en la puesta en marcha de la escritura del texto, la profesora no deja de insistir en qué se escribirá y cómo, toda vez que ya ha interpretado con los alumnos las demandas que la tarea presenta.

Por consiguiente, en esta etapa se esperaba que los alumnos leyesen la situación de escritura, relacionasen la consigna con los esquemas de trabajo propuestos por la profesora en la pizarra y sobre todo, que parafrasearan e interpretaran las instrucciones de trabajo.

Este hecho también merece ser rescatado. La profesora se vale de preguntas de control e información para hacer de la consigna, no un hecho aislado que se presenta solo al principio de la actividad. Por el contrario, su discurso docente hace evidente que la instrucción se mantuvo vigente durante todo el proceso, ya que como ella misma señalara en la entrevista, lo importante era dirigir bien la tarea y, permitir con ello, que los alumnos recurriesen a conocimientos previos específicos.

Finalmente, en la etapa de “revisión” la profesora recurre a una lista de cotejo para ayudar a sus alumnos a verificar si su trabajo ha seguido un buen

camino o no. Es interesante destacar que las preguntas para esta fase se reducen tan solo a tres, todas ellas de control.

Es importante entonces, destacar que la acción de la docente durante todo el proceso es la de directora. Ella es quien propone pasos, esquemas y quien sonsaca información a los alumnos. Para ella, la escritura pasa directamente por recordar contenidos y por la interpretación adecuada de la consigna. Sin embargo, y a pesar de que se vale de esquemas que deja escritos en la pizarra, no vincula la escritura con puestas en común, hecho que facilitaría a los estudiantes el reconocimiento de errores o de aciertos en la escritura de sus textos.

En el caso del profesor de 6º, la etapa de “acceso al conocimiento” es el momento en el que recurre a la narración de una experiencia personal para presentar el tema de las fracturas óseas. Al igual que la profesora de 4º, se centra en el contenido, pero en este caso, del tema al que debe aludir el texto que han de escribir los estudiantes.

Al narrar una experiencia personal, el profesor actúa como un modelo, genera confianza y vincula, implícitamente, la escritura con la exposición de experiencias personales y de historias. Sin embargo, no es menos cierto, que como modelador de la actividad, hace ver a los alumnos algunos elementos relacionados con la escritura. Recuerda experiencias previas y alienta a los alumnos a verse a sí mismos como sujetos capaces de conseguir las metas que la escritura de la carta, supone.

Para ello, se vale sobre todo de preguntas de elaboración, es decir, de preguntas que invitan a los estudiantes a la construcción guiada de las experiencias y de lo que saben.

Este último hecho también es importante si se lo compara con la docente del nivel anterior. Para ella, era el contenido el eje transversal, mientras que para este profesor, lo es la presentación de información.

Ello desencadena que todos en la clase quieran ser escuchados, hecho que pone en escena una relación profesor- alumno. Esto quiere decir, que no se evidencian interacciones entre los niños al momento de dar a conocer sus

experiencias o durante la exposición del profesor, cuestión que sí aparece en la clase de la profesora de 8º.

Durante la planificación se llevan a cabo tareas tales como las de revisar las partes de una carta, comentar y parafrasear el contenido de las instrucciones generales de la actividad, lectura silenciosa del texto expositivo, reconocimiento del tipo de texto, subrayado de la información que se considera importante y finalmente, revisión de la situación.

Frente a este conjunto de tareas, no es de extrañar que se formule una cantidad importante de preguntas (88) que son especialmente de control, información e implementación. Las preguntas sirven de medio para que las consignas sean reformuladas a lo largo de toda la fase, hecho que les permite a los estudiantes exponer experiencias personales, dar a conocer lo que recuerdan sobre las partes de una carta, leer el texto en voz alta y en voz baja y, finalmente, preguntar por el significado de palabras.

En esta etapa se conjugan dos elementos importantes, por una parte, el profesor sigue siendo quien dirige la aportación de información por parte de los alumnos, pero a la vez, es quien orquesta actividades que tienen que ver tanto con la comprensión de lectura como con la comprensión de la consigna de la actividad de escritura.

Además, el profesor se vale de preguntas de control, información y de implementación para que los alumnos sean capaces de trasvasar lo que aparece en el texto expositivo a la situación de escritura que plantea el cuadernillo de trabajo.

Este último hecho no es baladí, ya que no es un elemento que aparezca en el resto de las clases. El profesor entiende que escribir implica previamente convertir una información que se presenta en otras condiciones.

Bien es cierto que no lo expresa de modo directo. Son los alumnos quienes han de inferir, a través de las preguntas, que es necesario interactuar con la información, digerirla, parafrasearla y moldearla para ponerla al servicio de las demandas de la tarea de escritura.

Frente a lo anterior, las consignas nuevamente aparecen como medios que se reiteran y que no aparecen de forma aisladas. Así lo constatan las reformulaciones que se plantean para apoyar el conjunto de actividades que desarrolla el profesor junto a los niños.

Durante la fase de “producción textual”, la interacción entre el profesor y los alumnos disminuye. Así lo evidencia la cantidad de preguntas formuladas (4). Aquí, los alumnos redactan el texto, de forma individual y levantan la mano para preguntar una y otra vez, qué quiere decir “borrador”.

Este hecho implica un quiebre no solo por el escaso nivel de interacción. Se produce el texto sin modelados. No hay planteamientos previos ni exposición de otros textos que se hayan podido escribir en clases.

Tal fenómeno tiene relación, como ya se ha dicho, con las nociones previas de alumnos y profesor respecto a la escritura de los textos. Escribir, es para ellos, selección de conocimientos y puesta al servicio de la exposición de experiencias previas. Sin embargo, no se dice nada respecto a los problemas que puedan aparecer ni al remedio al que se puede recurrir para intentar solucionarlos.

En la etapa final, la revisión pasa simplemente por recordar el tiempo que resta para el trabajo y para recordar que se deben revisar elementos como la ortografía o claridad de la letra.

Sin embargo, la etapa no se presenta como una ocasión para debatir sobre las dificultades o bondades que ha supuesto el desarrollo de la tarea.

Finalmente, respecto a la clase de 8º durante el “acceso al conocimiento”, las actividades que se realizan tienen que ver con recordar los conceptos relacionados con las funciones del lenguaje, con valorar la importancia de dichas funciones y con la exposición de experiencias personales de un alumno sobre las fracturas óseas.

Lo importante es que la profesora en este caso centra la atención en las valoraciones que hacen los propios alumnos. No sólo se contenta con pedir

información, sino que además llama a los chicos a que la utilicen para darle un valor más allá de la propia asignatura de “Lenguaje y Comunicación”.

No hay que despreciar el hecho de que durante el desarrollo de esta fase, se formule un total de 110 preguntas, sobre todo de control, información y elaboración.

Lo interesante es que existe un equilibrio entre esas preguntas: si se sonsaca información es para que se la recuerde y se la valore, pero también, para que sirva de herramienta para hacer preguntas al compañero que habla frente al resto de sus compañeros.

La docente ya no hace las veces de modeladora. Deja directamente que sean los propios alumnos los que pregunten y expongan, siempre a partir de unos contenidos bien claros y definidos.

Por lo tanto, se esperaba que los alumnos, durante esta fase, escuchasen la exposición de su compañero y formularsen preguntas.

Durante la etapa de “planificación” se formulan 31 preguntas que sirven para acompañar las consignas de trabajo. Nuevamente, las consignas aparecen como elementos lingüísticos que se enuncian de forma breve y constante, acompañadas siempre de preguntas, que en este caso, se vinculan directamente con el control de la información.

Aquí se lee en voz alta. Sin embargo, no se va registrando ni comentando los contenidos que se desprenden de la lectura. Se lee para participar, pero no para extraer una información que se ha de poner al servicio de una situación comunicativa concreta.

Este hecho marca una gran diferencia, sobre todo con el nivel anterior. En 8º ocurre lo mismo que en 6º cuando los niños levantan la mano para hablar de sus experiencias previas. En 8º, los chicos leen por leer, pero sin convertir esa información en materia prima para la escritura posterior de la carta.

Durante la “producción textual”, la interacción disminuye drásticamente, al igual que en los dos niveles anteriores. Se formula un total de 8 preguntas y

si se interactúa con los chicos es simplemente para aclarar dudas personales del tipo: ¿se puede escribir con lápiz mina o con lápiz pasta?

Por lo tanto, esta fase es común a las tres clases. No hay división interna en pequeños pasos que les permita a los estudiantes aportar y transformar la información que han aprehendido del texto expositivo.

Finalmente, la etapa de “revisión” se presenta como un hecho claramente distintivo para esta docente. A través de ella, la profesora retoma elementos del contenido que habían sido expuestos durante la primera fase y pide a los alumnos que digan en qué momento de la redacción de la carta recurrieron a tal o cual función comunicativa.

Así también, los invita para señalar si les fue fácil o difícil trabajar con este tipo de actividades.

Vistas en conjunto, las clases señalan que la escritura es considerada como un medio para dar a conocer experiencias personales o para recordar o evaluar contenidos anteriores. Esto queda demostrado sobre todo por el lugar que ocupan las preguntas en el proceso de redacción del texto, pero también por la cantidad de consignas a las que se recurre.

Los profesores recurren a discursos plagados sobre todo de preguntas de control, información, elaboración y revisión para intentar ayudar a los estudiantes a construir un tipo de texto que satisfaga las demandas de la instrucción.

No se contradicen con lo que piensan en la medida en que asignan a las consignas un gran valor, ya que éstas aparecen de forma breve y constante. Sin embargo, la importancia excesiva dada el tipo de texto, no se evidencia en el desarrollo de las tres clases. Quizá, el único que trate el tema abiertamente sea el profesor de 6º cuando invita a los niños a reconocer el tipo de texto que están leyendo.

La construcción de la carta supuso un modelado por parte del profesor de 6º y de un alumno de 8º frente a toda la clase. En el caso de esta última, la profesora instó a los alumnos a que recurrieran a los conocimientos para

interactuar con su compañero, pero también para que evaluaran todo el procedimiento.

En 4º la interacción solo se llevó a cabo para recabar información sobre las partes de la carta, pero no para que los alumnos expusieran de qué forma darían forma al texto.

Por último, y considerando las interacciones dentro de cada una de las fases que supone la redacción de un texto, es posible señalar que la escritura aparece como un proceso discontinuo. Solo hay interacción, preferentemente, durante el “acceso al conocimiento” y durante la “planificación”, pero desaparece sobre todo durante la fase de “producción textual”.

Este hecho marca un quiebre, porque deja a los alumnos sin un proceso de andamiaje previo que les permita utilizar la información que han comentado y leído del texto expositivo para satisfacer las demandas comunicativas y sociales que requiere la tarea diseñada para este tipo de actividad.

Un análisis más pormenorizado de lo que ha aparecido en estas clases requiere la revisión de algunos modelos referidos a la composición escrita comentados al inicio de este trabajo.

Uno de ellos es el modelo propuesto por el grupo DIDACTEXT (2003). Este modelo reconoce la interacción de una serie de acciones entre los alumnos y el docente que quedan plasmadas tanto en elementos de evaluación como en productos que se pueden comparar.

Así, durante la fase de “acceso al conocimiento”, Álvarez y Ramírez (2006) señalan que lo importante es el desarrollo de actividades que tengan que ver con la búsqueda de información, con rastrear conocimientos previos y sobre todo, con la definición de las características de los posibles lectores que acogerán los textos que se produzcan en clase.

Es precisamente este último punto el gran ausente de las clases observadas y quizá, el detonante del poco trabajo para convertir de la información de una fuente a otra.

Álvarez y Ramírez (2006) sostienen además que durante esta fase es necesaria la realización de un listado de ideas previas que guíen la selección de la información a la que se va a recurrir para dar forma al texto.

En las clases observadas se escribe para hablar de sí, no hacia otro. A pesar de la claridad de la consigna del cuadernillo de trabajo, quizá fue solamente en 8º en donde se le dio un mayor rol a ese “lector” del texto.

Durante la planificación, Álvarez y Ramírez (2006) indican que es necesario recurrir a esquemas que consideren las condiciones lingüísticas y retóricas de la producción textual, ya que según ellos, en esta etapa se “lee para saber”.

Este elemento tampoco fue tratado. Salvo por la revisión que se hizo en 8º, en ninguna de las clases analizadas se trató el tema del modo en que se debía presentar la información (tono, formalidad, etc.).

Por último, en las etapas de “producción textual” y de “revisión”, Álvarez y Ramírez (2006) señalan la importancia de los textos intermedios, de los borradores y de las guías que permitan a los alumnos, la elaboración de una crítica honesta de su propio trabajo.

En las clases, no hay tal trabajo, bien porque ni siquiera se comparte la importancia del borrador o bien porque se asume que escribir es una actividad aislada en donde, la única interacción posible es la consulta de dudas sobre ortografía o vocabulario y explicaciones sobre la consigna.

Además del modelo antes citado, se ha querido destacar la importancia de las propuestas hechas por De Beaugrande y Dressler (2005) y por Bereiter y Scardamalia (1987).

Se ha optado por la guía del primer modelo por la noción de textos que el mismo propone. Para Beaugrande y Dressler (2005), un texto implica una representación cognitiva de una serie de conceptos y actividades.

Cabe recordar que esta representación tenía cierta consistencia para los sujetos entrevistados. Para los chicos, un texto debía permitir hablar de uno

mismo, exponer un tema siempre a la luz de una estructura definida y de la coherencia de las ideas que lo componían.

Sin embargo, las acciones de los docentes, no hacen hincapié en estos hechos, excepto en lo tocante a la tipología textual. Con ello se está tratando de señalar que los docentes no dan las directrices a los alumnos para armar un texto. Tampoco les dicen nada respecto la eficacia, la efectividad o la adecuación, tres conceptos o principios clave que se desprenden del modelo de De Beaugrande y Dressler (2005).

En concreto, no se dice nada respecto a preguntas tales como: ¿cómo sabemos si un texto cumple con los objetivos comunicativos que se propone?; ¿cómo podríamos determinar el impacto que tiene la información que comunicamos en el pensamiento del lector? o bien, ¿cómo sabemos que los recursos que hemos utilizado se ajustan o no a la consigna de la actividad?

Estos hechos son importantes no solo para el desarrollo de las actividades de composición escrita, sino también porque la instrucción de la actividad pretendía por una parte, que los alumnos adaptasen una información de una fuente informativa a otra, pero a la vez, que fuesen capaz de imaginar una situación comunicativa y un lector específico: un amigo que se había fracturado una pierna y al que era necesario tranquilizar e informar.

Luego, y respecto al modelo propuesto por Bereiter y Scardamalia (1987), se pretendía analizar de qué modo se hacía hincapié en las clases en la capacidad de los alumnos para transformar la información.

Dicha capacidad debería haber revelado la capacidad para parafrasear información y para explicarla, hecho que estaba fuertemente vinculado con la comprensión que se hiciese del texto expositivo presente en el cuadernillo de trabajo.

No obstante, fue solamente en 6º en donde se pudo apreciar algo relacionado con estos hechos. Es la fase de “planificación”, el profesor llama a los alumnos para que lean el texto en voz alta y baja con el fin de distinguir lo esencial de lo accesorio. Sin embargo, no hay una discusión previa de los puntos principales que se desprendían de dicho texto.

Este último hecho es importante, ya que la transformación de la información implica instancias previas de pensamiento en voz alta, lugar propicio para el reconocimiento de problemas o de estrategias para el tratamiento de la información.

Además de lo anterior, era importante considerar la función de las consignas dentro de cada una de las fases de la actividad de composición escrita. Como se ha podido observar, las clases recurren a consignas breves que son reiteradas sobre todo en las fases de “acceso al conocimiento” y “planificación”. El núcleo de ellas era principalmente un conjunto de preguntas de control, información y elaboración.

Esta visión de las interacciones es también el punto central para esta investigación, ya que a través del análisis de las mismas lo que se pretendía era precisamente, describir las formas puntuales de acción que podían observarse dentro de cada uno de los niveles.

El marco general para tales consideraciones es el trabajo de Preiss (2009 y 2010). Estas investigaciones se propusieron con el fin de determinar los modelos implícitos de acción que podían apreciarse en las clases de profesores chilenos, tanto de Educación Básica como de Educación Media. En concreto, se trataba de establecer en qué medida había un manejo de distintos tipos de conocimientos relacionados con la pedagogía, el currículum, pero también con conocimientos tácitos que se comparten entre los alumnos y los docentes.

Siguiendo estos objetivos, las investigaciones de Preiss se vinculaban con los postulados de Olson & Bruner (1996) para distinguir los tipos de pedagogías o quehaceres que se podían observar en el aula. Es lo que se denomina *folk pedagogy*. Olson & Bruner (1996) distinguen al menos cuatro tipo de pedagogías caracterizadas por los siguientes elementos (Preiss 2010: 331):

a) Pedagogía interna centrada en la construcción social del conocimiento: predomina el diálogo para el desarrollo de un trabajo mental intensivo. Son lecciones que se estructuran a partir de la colaboración constante con los

estudiantes, hecho que les permite alcanzar un rol preponderante. En este caso, los profesores utilizan un número reducido de seguimientos o movimientos comunicativos durante el desarrollo de las clases.

b) Pedagogía interna centrada en la construcción cultural del conocimiento: el diálogo está muy presente en el desarrollo de este tipo de interacción académica. Ello permite una reflexión sobre elementos metacognitivos, pero esta vez, con una fuerte presencia de seguimientos por parte del profesor. Las lecciones se estructuran a partir de negociaciones hecho que permite a los docentes y a los alumnos compartir roles para adquirir nuevos conocimientos.

c) Pedagogía interna centrada en la transmisión de contenido: este tipo de práctica recurre a un tipo de diálogo objetivo e informativo regulado por un moderado seguimiento del docente. Las lecciones están estructuradas de forma canónica, cuestión que se traduce en un rol preponderante por parte del profesor al entregar los conocimientos.

d) Pedagogía externa centrada en las habilidades que deben entrenarse y que implica cambios pragmáticos y evaluados por el profesor. Las lecciones en este caso están estructuradas de forma más o menos fija y el profesor tiene un rol importante cuando se trata de implementar y demostrar habilidades de procedimiento.

A partir del panorama anterior, es claro que, respecto a lo observado en las clases de 4º, 6º y 8º, sería imposible hacer encajar del todo a cada uno de los profesores en una u otra categoría de los cuatro tipos de pedagogías.

En 4º, era claro que el predominio se centró en la transmisión de conocimientos. El contenido fue lo principal. Ello trajo como consecuencias que la profesora marcara siempre las pautas de las intervenciones a través de consignas constantes y breves, marcadas con preguntas de control e implementación. Las interacciones con los alumnos se mostraron siempre en una dirección: del profesor a los alumnos, y, generalmente, para atender a cuestiones de recuerdo de las partes de la carta.

Por lo tanto, el perfil que más se acerca a las acciones desarrolladas por la profesora de 4º es el de pedagogía interna centrada en la transmisión de contenido. El contenido fue expuesto a través de pautas de trabajo y, sobre todo de esquemas que se presentaron en la pizarra. Sin embargo, no se

apreciaron ni modelados ni andamiajes por parte de la docente con el fin de hacer las veces de guía para aportar información o para poder iniciar el proceso de escritura del texto.

Respecto al profesor de 6º, las interacciones con los alumnos marcan una fuerte tendencia al uso de preguntas de control y de elaboración. Su intención es mostrarse a sí mismo como un modelo para que los estudiantes se sientan seguros al momento de exponer a otros sus experiencias relacionadas con las fracturas óseas.

A diferencia de la profesora de 4º, en esta clase lo preponderante fue la presentación constante de historias personales por parte del profesor, hecho que, sin embargo, no se aprovechó para utilizarlo en la escritura de la carta.

Por lo tanto, esta clase muestra una forma de hacer que se mueve entre la pedagogía centrada en la construcción social del conocimiento y también, entre la pedagogía externa centrada en la enseñanza de habilidades.

Lo anterior se explica porque tanto en este nivel, como el resto, las interacciones se centraron en las fases de “acceso al conocimiento” y “planificación” del texto, hecho que permitió al profesor de 6º no sólo hacer un modelado de las experiencias previas, sino también, recordar a los alumnos experiencias pasadas vinculadas con la escritura.

Su rol fue siempre el de dirigir la actividad y las interacciones siempre iban desde él hacia los alumnos. Sin embargo, no había una interacción entre los propios niños, ya sea, para resolver dudas o bien, para destacar el uso de alguna estrategia que les hubiese permitido corregir los textos.

Finalmente, en el caso de la profesora de 8º se ha de recordar que, tanto el contenido como la interacción con los alumnos, tuvieron un rol preponderante dentro del desarrollo de la clase. Para ella, fue muy importante recordar los conocimientos vistos hasta ese momento (funciones del lenguaje) no sólo para ponerlos al servicio de la actividad, sino también para permitirles a los chicos, evaluar la pertinencia de los mismos en cuestiones que iban más allá de la clase.

Además, la participación de los alumnos, gracias a la dirección de la docente, sí pudo darse entre ellos, hecho que no se observó en las dos clases anteriores. Para ella, fue muy importante dejar que fuese un chico de la clase el que expusiese sus experiencias y que el resto del grupo le pudiese formular las preguntas adecuadas al contexto.

Por lo tanto, el tipo de pedagogía observado se acerca a la centrada en la construcción social del conocimiento. Sin embargo, esto no es del todo correcto, ya que en este nivel, se observó la mayor cantidad de formulación de preguntas (187), hecho que se contradecía con la menor participación requerida por parte de los profesores. Por esta razón, la clase de 8º se acercaría además a la pedagogía interna centrada en la construcción cultural del conocimiento, porque la docente llevó a los alumnos hacia una reflexión metacognitiva que supuso la escritura de la carta y, además, porque compartió con ellos el rol de dirección de la clase, sobre todo para construir los conocimientos vinculados con las experiencias previas relacionadas con las fracturas óseas.

Así también, es importante señalar que los datos observados en esta investigación, concuerdan con los resultados obtenidos por el trabajo de Preiss en 2010. En el caso de dicha investigación, se buscó analizar el patrón que tenían clases de Educación Básica y Educación Media. En el primer caso, se analizaron 128 clases y en el segundo 117.

Los resultados señalaron que en el caso de los profesores de enseñanza primaria prevalecían dos tipos de patrones vinculados con la pedagogía externa. En uno de ellos, sobresalían las preguntas de implementación y de control, mientras que en el segundo patrón, destacaban las preguntas de información.

En el caso de los profesores de secundaria, aparecieron cuatro tipos de patrones de interacción. En el primero, aparecen conversaciones centradas en el contenido, pues las preguntas abundantes eran las de información. En el segundo patrón, resaltaban las preguntas de implementación y de demanda, cuestión que tenía por finalidad ayudar a los alumnos en el ejercicio de distintas habilidades.

El tercer patrón observado por Preiss (2010) en profesores de secundaria había un discurso docente centrado en la tarea, hecho que estaba apoyado por el uso de preguntas de control. Finalmente, el cuarto patrón se basó en preguntas de revisión, hecho que llevó a los profesores a centrarse específicamente en la revisión de los contenidos vistos previamente.

En esta tesis se ha visto cómo interactuaron los docentes para llevar a cabo una tarea de composición escrita. Los rasgos comunes a cada uno de ellos fue el hecho de centrarse, sobre todo, en las etapas de “acceso al conocimiento” y “planificación”, con excepción de la profesora de 8º, que también desarrolló una interacción importante durante la etapa de “revisión”.

En términos generales, es posible señalar además, que los discursos se concentraron especialmente en preguntas de control, información y en menor medida, elaboración y revisión. Esto llevó a los profesores a presentar discursos que buscaron sobre todo, recordar experiencias y contenidos que debían ser útiles a los alumnos para la construcción de la carta.

4.2.3. Síntesis sobre las acciones de profesores y de alumnos.

A partir de los datos analizados, es importante considerar la relación existente dentro de cada uno de los niveles, respecto a las acciones que desarrollaron cada uno de los participantes de esta investigación.

En el caso de los estudiantes, las acciones estuvieron referidas a la escritura de la carta y a su desempeño, no solo en la puntuación total, sino también en cada uno de los apartados considerados para la evaluación del texto.

Para los docentes, las acciones tuvieron que ver con la implementación de consignas de trabajo para el desarrollo de la actividad de composición escrita diseñada para esta tesis. En dicha implementación se pudo observar en qué fases del desarrollo de la tarea hubo una mayor interacción con los alumnos, pero además, se pudo establecer cuáles fueron los ejes

vertebradores de las intervenciones de los docentes (contenido, alumnos, estrategias, etc.).

A continuación se presenta una relación por niveles. En cada uno de ellos se resume qué aspectos de la tarea se lograron, cuáles deben potenciarse y de qué forma intervinieron los docentes para acompañar a los estudiantes en el desarrollo de la actividad.

Nivel 4º.

En este nivel, las acciones de la profesora se centraron, sobre todo, en las fases de “acceso al conocimiento” y “planificación”. Su función fue la de especificar el contenido necesario para poder desarrollar la tarea de escritura.

Para tal efecto, se valió de la proyección de un texto en el que se recordaba los apartados de la carta, de la escritura de un esquema y también, de una lista de cotejo que tenía la función de ayudar a los niños a considerar si lo que habían hecho estaba bien o no.

En esta clase, las consignas se constituyen a partir de 121 preguntas, que en total, indica la menor formulación si se las compara con los niveles de 6º y de 8º.

A través de las preguntas, la profesora buscó controlar y recabar la información necesaria para construir un texto concreto: la carta. De allí entonces que sus intervenciones fueran constantes y breves.

Sin embargo, y a pesar de recordar algunas nociones sobre cómo escribir textos, la interacción con los alumnos fue más bien escasa.

Por consiguiente, desde el punto de vista de la acción docente, se escribió para recordar contenidos, para concebir una imagen clara de una estructura textual, pero no para generar nuevos conocimientos a partir de la fuente informativa propuesta por el cuadernillo de trabajo ni por las experiencias personales de los alumnos. Esto quiere decir, que hay una

escisión entre la escritura puramente relacionada con lo académico y la escritura como medio para compartir con otros (hecho social).

Ahora bien, desde el punto de vista de los alumnos, considerando que la media total de la muestra (124 alumnos) estuvo en los 12.60 a 13.74 puntos, la puntuación media alcanzada en este nivel fue de 9.33 hasta los 10.63, la más baja en comparación con el resto de los niveles.

Dentro de este nivel, el aspecto mejor puntuado fue el de “estilo” (2.86 a 3 puntos), hecho que revela la capacidad de los alumnos para adaptarse a las condiciones de tono que el escrito requiere. Además, muestra la capacidad de los estudiantes para configurar las ideas del texto en función de un destinatario concreto.

En el caso de la tarea diseñada para esta investigación, tener una puntuación alta en “estilo” significó que los estudiantes fueron capaces de concebir a un lector que, en efecto, era un amigo que necesitaba de ayuda. No obstante, fallaron en la presentación de la información, concretamente, en el apartado de “contenido e ideas”. En este apartado obtuvieron una media que iba desde los 1.67 a los 1.93.

En concreto, esta puntuación revela fallos para explicar con sus propias palabras la información del texto expositivo aportado en el cuadernillo de trabajo, para luego, adaptarla a una situación más bien narrativa, de la escritura de la carta.

Al establecer una comparativa entre chicas y chicos, se pudo observar que la media de ellas fue de 9.75 a 14.06 puntos, mientras que la de ellos fue de 8.96 hasta 10.56. Para ambos casos, el parámetro mejor desarrollado fue el de “estilo” y el menor, “contenido e ideas”.

Nivel 6º.

En la clase de 6º aparecen dos hechos interesantes, desde el punto de vista de las acciones desarrolladas por el docente. Por una parte, centra el desarrollo de la actividad en la puesta en escena de las experiencias previas de

los alumnos relacionadas con el tema de las fracturas óseas. Además de ello, acompaña a sus consignas con elementos que recuerdan a los alumnos, elementos metacognitivos de la escritura.

En concreto, el profesor hace hincapié en cuestiones que acercan a los estudiantes a concebir las metas de la actividad como algo que puede, en efecto, llevarse a cabo, ya sea porque la clase toda, posee los conocimientos necesarios, o bien, porque han experimentado antes situaciones similares a la planteada por la actividad.

Para alcanzar tal cometido, el profesor se presenta a sí mismo como un modelo, es decir, narra su propia experiencia con el fin de animar a toda la clase a que haga lo mismo. Tal hecho repercute en el énfasis que hace en las interacciones con sus alumnos, interacciones que se centran, especialmente, en las etapas de “acceso al conocimiento” y “planificación”. Durante esta última etapa, el docente combina diversas actividades que intentan no sólo presentar experiencias relacionadas con el tema de las fracturas óseas, sino también rescatar la información que se expone en el texto que aparecía en el cuadernillo de trabajo de los alumnos.

En este último caso, el profesor pidió a sus alumnos que leyesen la información en voz alta y en silencio, que subrayasen y que intentasen reconocer el tipo de texto con el que se estaban enfrentando. Para ello, se valió de consignas breves y constantes, que estuvieron apoyadas por múltiples reformulaciones, basadas a su vez, en preguntas de control, información y elaboración.

Este último hecho hace de la clase un lugar propicio para el intercambio de conocimientos. Con todo, estos intercambios siempre siguieron una sola dirección: desde el profesor a los alumnos. Estos últimos trataron insistentemente de hablar en clase. Sin embargo, sus aportaciones no fueron resumidas y de ellas no se extrajo una información que les ayudase a transformar la información que habían leído del texto expositivo.

Por lo tanto, en esta clase, se escribe para dar a conocer experiencias, para mostrar que se conoce de cerca el tema, para recordar experiencias

similares respecto a tareas de escritura, pero no para rescatar información importante y necesaria para la conformación del texto.

Desde el punto de vista de la construcción del texto por parte de los alumnos, en este nivel se alcanzó una media de 12.03 hasta 14.65 puntos. Al igual que en el nivel de 4º, el análisis de los cuatro jueces participantes del proceso de revisión de las cartas señaló que el parámetro con mayor puntuación fue el de “estilo” con una media que se situó entre los 3.25 hasta los 4.40 puntos. En cambio, el aspecto con menor puntuación fue el de “contenido e ideas” con una media que osciló entre los 2.73 a 2.95 puntos.

Al establecer una comparativa entre chicas y chicos se pudo observar que la puntuación media de ellas estuvo entre los 14.06 y los 16.18 puntos. Los chicos, en cambio, obtuvieron una media de 10.52 a 13.52 puntos. Además, y, al igual que en 4º, “estilo” fue el parámetro con mayor puntuación para ambos sexos y “contenido e ideas” el que alcanzó el menor puntaje.

Nivel 8º.

Desde el punto de vista de la acción docente es importante señalar que, en este nivel se apreciaron dos hechos importantes. Por un lado, la profesora se valió del contenido que hasta ese momento se había tratado en clases (funciones del lenguaje), no sólo para ser recordado, sino también para echar mano de él y evaluar el desarrollo de la escritura de la carta.

Por otra parte, y a diferencia del resto de las clases analizadas, en este nivel hubo una fuerte interacción ya no sólo en las fases de “acceso al conocimiento” o de “planificación”. Además de lo anterior, hubo interacciones importantes en la fase de “revisión”, hecho que permitió a los alumnos reflexionar, en contexto, sobre las funciones del lenguaje y, a la vez, evaluar el proceso que supuso la escritura de la carta.

Así también, es importante señalar que esta docente formuló la mayor cantidad de preguntas de toda la muestra. Si en total se formularon 454

preguntas, en este nivel se implementó un total de 187, en su mayoría de control, implementación y elaboración.

Se ha de recalcar además, que la profesora destacó durante la clase la importancia de factores metacognitivos. Hizo hincapié en las metas de la tarea, en las habilidades de los estudiantes y recordó que ya habían pasado por experiencias similares.

Por último, hay que señalar que las interacciones tomaron un rumbo diferente respecto a los niveles de 4º y de 6º. En este caso, la profesora marcó la pauta para recordar y evaluar los conocimientos necesarios. Sin embargo, fue ella la que invitó a un alumno a exponer frente a toda la clase, sus propias experiencias.

Esta última situación permitió a los alumnos formular sus propias preguntas, regular sus intervenciones y construir un conocimiento del tema mucho más cercano.

Por lo tanto, en el nivel de 8º, se escribió para debatir, para evaluar la pertinencia de conocimientos lingüísticos y para reflexionar sobre hechos vividos por toda la clase, que en definitiva, permitirían el desarrollo de la actividad.

Frente a las acciones de los alumnos, es decir, la escritura de la carta, es importante señalar que la puntuación media fue la más alta respecto a los dos niveles anteriores. La media en el total de puntos para la carta osciló entre los 16.59 puntos y los 16.61. Al igual que en los niveles anteriores, la mayor puntuación se obtuvo en “estilo” que alcanzó los 4.59 hasta los 4.63 puntos.

Sin embargo, donde se apreció una diferencia, fue en el parámetro con menor puntuación. En este caso, correspondió al aspecto de “corrección formal” con una media que se situó entre los 3.66 puntos y los 3.68.

Al establecer una comparación entre el desempeño de chicos y chicas, es posible señalar que la puntuación media de estas últimas se situó en los 17.42 puntos, mientras que los chicos obtuvieron una media de 15.86 puntos. Ambos géneros coinciden en los buenos niveles de logro alcanzados en el

apartado de “estilo”. Sin embargo, cuando se compara el aspecto con puntuación más baja, aparecen las diferencias. Ellas obtienen la puntuación más baja en el apartado de “corrección formal”, mientras que ellos lo hacen en “contenido e ideas”.

Es interesante señalar a modo de síntesis, que las acciones de los docentes y de los estudiantes observada y analizada, presentan la escritura, en tanto actividad que se implementa en el aula, como un hecho que busca principalmente, el intercambio de experiencias, o simplemente, la suma de vivencias que no discrimina su utilidad para la construcción de un texto.

Bien es cierto que ese texto sí obtiene un buen desarrollo en lo tocante al estilo del mismo. Sin embargo, ha de existir una mejora respecto al tratamiento de la información y la exposición de la misma dentro de diversas situaciones comunicativas.

4.3. Relación entre pensamiento y acción de profesores y de alumnos.

Para finalizar este apartado, es importante relacionar cada uno de los conjuntos de datos que han sido comentados a lo largo de esta discusión. Para ello, se ha de recordar que el cometido principal de esta investigación ha sido el análisis de las consignas de tareas de escritura, hecho que se ha centrado tanto en el proceso como en el producto de ese tipo de actividades.

Las consignas han aparecido, en efecto, como los medios que permiten unir en el desarrollo de una acción concreta, aquellos elementos vinculados con creencias y con concepciones previas con los que realmente se aplican en el cometido de la tarea.

Así, se ha podido comprobar que, tanto los estudiantes como los docentes entrevistados, fueron capaces de reflexionar sobre tres hechos puntuales: la importancia de las consignas en la aplicación de las tareas de escritura, el desarrollo de diferentes tipo de textos y, finalmente, sobre la visión que de sí mismos tenían a la hora de dirigir o llevar a cabo tareas de composición escrita.

La acción de los sujetos participantes dejó entrever en qué fases había un mayor hincapié y, por ende, una mayor interacción al momento de llevar a cabo la tarea de escritura diseñada para la presente investigación. En dichas interacciones fue posible, también, ver en qué etapas del proceso de la tarea de escritura se insistió más y con qué recursos.

Finalmente, en el caso de los alumnos, se pudo comprobar de qué modo afrontaron el proceso de la redacción de la carta y también qué resultados obtuvieron tanto a nivel general, como en cada uno de los parámetros seleccionados para la evaluación del texto.

Por lo tanto, al escoger a las consignas como elemento central de esta tesis, no ha querido decir que se las haya analizado de forma aislada frente a hechos cerrados como lo podrían ser solo el análisis de las clases o la corrección de los textos. Antes bien, lo que se ha pretendido fue vincular algunos elementos que sirvieran de antecedentes para entender mejor los datos que se desprendían de la observación de las clases o del análisis de los textos.

Ello no quiere decir, sin embargo, que los pensamientos y las creencias de los sujetos expliquen de forma directa lo que han hecho durante las sesiones de clase. Tampoco se pretende hacer ver, por el contrario, que son las acciones las que explican las creencias de los sujetos entrevistados.

Lo que se ha querido demostrar es que si se pretende hablar de procesos y de productos referidos a una tarea en concreto, como en este caso, las tareas de composición escrita, es importante considerar elementos que no necesariamente aparecen en la calificación y análisis de productos como bien lo pueden ser la redacción de los textos o los discursos docentes.

Esto permite entender las consignas como los elementos que permiten comunicar lo que los sujetos piensan con lo que realmente hacen al enfrentarse con una tarea.

A modo de resumen, se presenta para cada uno de los niveles participantes los principales puntos que dan cuenta de lo que piensan y de lo que hacen. Para tal efecto, los datos se resumen alrededor de los tres ejes que

ya se han comentado previamente: la importancia de las consignas, las características de los textos con los que suelen trabajar en clases y, finalmente, la visión que de sí mismo poseen a la hora de dirigir o desarrollar tareas de composición escrita.

Nivel 4º.

En este nivel los alumnos consideran que las consignas deben ser instrumentos que les permitan entender con claridad qué deben hacer y cómo. Se han de formular brevemente, ya sea de forma oral o escrita. Además, han de permitirles hacer las preguntas necesarias para abordar la tarea.

Por su parte, la docente sostiene que las consignas han de estar orientadas hacia la consecución de un producto específico. Además, han de permitir al docente que ejerza un rol de supervisor, clarificador, guía y coordinador de las actividades. Además, la docentes sostiene que las consignas han de presentarse de modo breve y constante con el fin de potenciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Frente a los textos y a las actividades a las que se recurre para desarrollar la escritura en el aula, los alumnos sostienen que lo más importante a la hora de escribir es conseguir una estructura textual adecuada a un contenido, explicar la idea global del texto y no tener faltas de ortografía. Además, prefieren escribir textos literarios y no literarios en los que predominen las narraciones de experiencias personales.

La docente, por su parte, valora en la escritura de los textos que éstos respondan a la estructura y tipología solicitadas y además, que posean coherencia y continuidad en las ideas. Por otra parte, según su punto de vista, cree que a pesar de la variedad de textos que se aborda en clases, los niños tienden a preferir los textos narrativos.

Finalmente, frente a la visión que los alumnos tienen de sí mismos como sujetos que desarrollan tareas de escritura es posible señalar que dicen obtener buenos resultados en este tipo de tareas gracias a la motivación

personal, pero también, gracias a la ayuda que reciben de los profesores. Son capaces de obtener buenos productos porque pueden controlar las faltas de ortografía, pero, más que eso, porque piensan lo que han de hacer a fin de dar con la estructura textual solicitada.

La profesora, en cambio sostiene que los resultados de los alumnos se comprenden solo gracias al esfuerzo mancomunado entre ellos mismos y las aportaciones de la docente. La escritura es para ellos una práctica constante que ha sido tratada a lo largo de los años precedentes de la Enseñanza Básica. No obstante, cree que dentro de este nivel es necesario controlar la impulsividad de los niños, hecho que no desmerece el que sean capaces de escribir o de asumir la escritura como un reto personal en el que es necesario comparar las demandas de la tarea con lo que ya saben.

Hay que recordar además, que los datos de la entrevista se complementaron con la aplicación del cuestionario. A través de él se reafirmó la concepción de los estudiantes frente a lo que entienden por tareas de escritura.

Para los niños de 4º, escribir implica poder expresarse y sobre todo, conocer un tema para poder presentarlo. No creen ser los mejores en este tipo de actividades y, si bien la escritura no es un ejercicio que implique una pérdida de tiempo, prefieren la lectura antes que la escritura.

Para los alumnos de este nivel es muy importante tener claro el tema sobre el que se pretende hablar además de saber cómo expresar las ideas a lo largo de todo el texto. De lo contrario, pueden aparecer problemas en la escritura del texto, hecho que también se explicaría por la falta de comprensión de las instrucciones iniciales de la tarea.

Para mejorar su desempeño, creen que es necesario controlar la ortografía, la letra, y sobre todo, la coordinación y expresión de las ideas a lo largo del texto. Finalmente, al momento de desarrollar las tareas de escritura, suelen pensar tanto en el contenido del texto que están desarrollando, así como en el tipo de lector que lo recibirá.

Al comparar los datos entre chicos y chicas, son estas últimas las que dicen preferir más la escritura respecto a los niños. Para ambos géneros, la

escritura no aparece como una actividad cotidiana, aunque no surge como un tipo de tarea que se suele evitar. Las chicas, en especial, no suelen tener problemas para iniciar cualquier trabajo relacionado con la escritura y señalan que no sienten que pierden el tiempo al escribir.

Por último y respecto al proceso de la escritura, son las chicas las que más manifiestan no tener problemas a la hora de corregir y revisar lo escrito a fin de presentar las ideas, lo más claro posible.

En síntesis, desde el punto de vista del pensamiento, la escritura dentro de este nivel, aparece como una actividad cotidiana que supone un desafío personal para los alumnos.

Ellos, junto a la profesora, le otorgan una gran importancia a las consignas, ya que, a través de ellas, serán capaces de conseguir la finalidad que otorgar a la escritura: conseguir un texto cohesionado y con una estructura textual clara.

Los alumnos creen tener un buen desempeño en este tipo de actividades, siempre y cuando puedan dominar el tema sobre el que pretenden escribir.

Ahora bien, desde el punto de vista de las acciones, hay que señalar que los alumnos de este nivel obtienen la puntuación media más baja de toda la muestra. Sus resultados, además, dejan ver textos en lo que se evidencia la capacidad para configurar una situación social adecuada en la que se recurre a un tono y a una exposición de las ideas al servicio de la consigna de la tarea diseñada para esta investigación.

Sin embargo, es necesario replantear un refuerzo en el aspecto relacionado con el contenido y las ideas que se exponen dentro del texto. A través de este parámetro, se midió la capacidad de los alumnos para explicar con sus palabras, la información de una fuente a otra y, en definitiva, para poner las ideas al servicio de la resolución de una cuestión concreta: calmar a un amigo y explicarle qué le sucedería.

Finalmente, desde el punto de vista de la docente, pudo observarse una clase fuertemente centrada en los contenidos, hecho que repercutió en un bajo nivel de interacción con los alumnos a lo largo de toda la sesión.

La clase se valió de consignas breves y constantes, que estuvieron constituidas a su vez por preguntas de control e información que buscaron refrescar los contenidos relacionados con las partes de la carta. Además, las interacciones se centraron específicamente en las etapas de “acceso al conocimiento” y “planificación”.

Por lo tanto, se desprende que es necesario especificar qué tipo de interacciones y productos se pueden trabajar en las dos etapas restantes de las tareas de composición escrita: la producción textual y la revisión.

En definitiva, se aprecia que en el nivel de 4º de Enseñanza básica y, considerando los datos relativos al pensamiento y a la acción de los sujetos, la escritura busca conseguir textos con una estructura textual concreta en donde abunde la exposición de experiencias personales o narraciones.

Sin embargo, se hace necesario reformular dicha visión para el tratamiento de la información con el fin de ponerla al servicio de distintas situaciones comunicativas que no estén únicamente relacionadas con los textos narrativos.

Nivel 6º.

Dentro de este nivel, la aplicación de las entrevistas reveló que los alumnos creen que las consignas son eficaces si permiten que el profesor guíe el proceso que implican las tareas de escritura, si le ayuda a dar ejemplos, pero también, si le permite controlar la disciplina. También las consideran importantes, porque, a la larga, ayudan a mejorar la letra y a desarrollar la imaginación.

El profesor, por su parte, sostuvo que las consignas son significativas en dos sentidos. Uno de ellos, está relacionado con la labor docente. En este sentido, las consignas son importantes si le permiten al profesor obtener un

producto específico, que en este caso, se relaciona con un texto que posea una estructura textual definida.

Además, para el docente de este nivel, las consignas son beneficiosas para los alumnos. Son los medios que han de suscitar el interés hacia la tarea y hacia el control del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, en ese sentido, las consignas tienen la función de apoyar a las tareas de escritura que han sido programadas desde el currículum chileno.

Por otra parte, para el profesor de 6º, las consignas han de permitirle ejercer un rol de un sujeto que dirija y acompañe el trabajo de los niños, hecho que se relaciona con la expresión de experiencias personales y la obtención de un producto específico.

Frente al tema de los textos que se abordan en clases, los alumnos señalan que lo que más importa al escribir tiene que ver con dar a conocer al resto experiencias previas, tener buena letra y ortografía, pero también respetar y seguir la estructura textual que se solicitó en las instrucciones de la tarea.

Además, señalan que, a pesar de la variedad de ejercicios relacionados con la escritura, prefieren la escritura de narraciones ya que les permiten afianzar el dominio de la lengua, compartir y adquirir más experiencias y también, porque les ayuda a reconocer estructuras textuales.

El docente, por su parte, coincide con los alumnos al señalar que el elemento más trascendente de los textos que se escriben en clase, se relaciona con la capacidad para transmitir y compartir experiencias de vida. Sin embargo, también aparecen como un medio para distinguir los conocimientos previos que se necesitan para poder desarrollar diferentes actividades académicas.

El profesor recalca que no hay un predominio de un tipo de texto sobre otro, pero, sí indica que hay una cierta preferencia por los textos narrativos.

Por último, respecto a la visión que tienen los alumnos como sujetos que llevan a cabo tareas de composición escrita, hay que destacar por una parte, la preocupación por elementos textuales que se relacionan con la estructura

textual, la conexión de ideas, la ortografía y el contenido. No obstante, también hay otros aspectos ligados a la motivación y sobre todo, a la interacción que puedan tener con el profesor al momento de trabajar un texto en clases.

El docente señala que los alumnos presentan los siguientes problemas a la hora de escribir un texto: son impulsivos y no reflexionan durante el proceso y la corrección del producto. Sin embargo, si obtienen un buen desempeño se debe a dos cuestiones. Por una parte, la claridad de las instrucciones y la motivación que suscita el profesor durante el proceso y también, gracias al rol de protagonistas de los alumnos a la hora de compartir sus experiencias.

Como ya se ha señalado anteriormente, estos datos se complementaron con la aplicación del cuestionario referido a los conocimientos sobre elementos metacognitivos que acompañan a la escritura.

A través de este cuestionario los estudiantes de este nivel señalaron que ven la escritura como una actividad centrada en el contenido. Ese contenido es principalmente narrativo y se asocia a la escritura de cuentos y a la exposición de experiencias personales. Por ello, creen que se trata de una actividad fácil y que no supone una pérdida de tiempo, sobre todo, porque es un tipo de tarea a la que se encuentran habituados.

Tienen una buena imagen de sí mismos no solo porque se consideren sujetos con creatividad e imaginación, sino también, porque han podido compartir con otros lo que han desarrollado. Sin embargo, destacan que es necesario conocer el tema sobre el que se va a escribir, pero también, hilar las ideas o controlar la gramática o la ortografía.

Si aparecen problemas al momento de escribir un texto, ellos lo atribuyen a la falta de concentración o de motivación, pero también a una mala disposición hacia la tarea que se debe desarrollar. Por otra parte, cuando escriben, suelen pensar tanto en el contenido como en la persona que leerá el texto que están desarrollando.

Al comparar las respuestas entre chicos y chicas, se pudo observar que estas últimas son a las que más les gusta escribir, aunque prefieran leer antes

que poner por escrito sus ideas. Para ambos géneros, la escritura no aparece como una faena cotidiana.

El proceso no les supone problemas, sobre todo, el comienzo de los escritos, en especial para los niños. Declaran esforzarse por corregir lo que han desarrollado, especialmente las chicas. Tampoco tienen problemas al momento de enseñar sus textos al resto de la clase o al profesor y manifiestan independencia respecto a la elección de tema y a la forma de llevarlo a cabo a lo largo del texto.

Frente a las acciones desarrolladas por los alumnos y por el docente, es posible señalar que en este nivel la escritura de la carta supuso un alto grado de desarrollo en el apartado de “estilo” y dificultades en el parámetro de “contenido e ideas”. Este hecho se repite ya que había pasado también en el nivel de 4º.

Con todo, se observan diferencias al considerar las interacciones y el hincapié que hizo el profesor al momento de desarrollar la actividad. El profesor se valió de un total de 146 preguntas que aplicó, preferentemente, en las etapas de “acceso al conocimiento” y “planificación”.

En esta clase, el énfasis se centró en los intercambios de información con los alumnos. De allí entonces que el docente recurriese a constantes consignas que estuvieron apoyadas en preguntas de control, información y elaboración. A través de ellas, se buscaba que los alumnos expusieran vivencias personales relacionadas con el tema de las fracturas óseas.

Lo interesante de las interacciones fue el hecho de que el propio docente se presentó como un modelo para alentar a los niños a que se atrevieran a hablar sobre sus propias experiencias. No obstante, esas interacciones se llevaron a cabo siempre desde una dirección: desde el profesor a los alumnos. Además, el profesor llevó a cabo tareas de lectura con el fin de rescatar la información esencial del texto expositivo que aparecía en el cuadernillo de trabajo.

Sin embargo, no hubo un rescate de las ideas aportadas por el texto y que podían ser importantes para el desarrollo de la tarea. Por otra parte, y al

igual que en la clase de 4º, tampoco se observaron interacciones durante las fases de “producción textual” y de “revisión”.

Por lo tanto, la escritura dentro de este nivel es una tarea que se utiliza para activar un conocimiento previo necesario, relacionado sobre todo, con experiencias personales. Para poder desarrollarla, se da gran importancia a las consignas, que se presentan de forma constante y breve. Ellas aparecen como el medio de control de las intervenciones de los alumnos, pero también como la vía para que el propio docente haga notar la importancia de elementos metacognitivos ligados a la escritura.

No obstante, y a pesar de la participación de los niños, se hace necesario un control que vaya más allá de las dos primeras fases de la composición escrita. Por lo tanto, sería importante reconocer qué errores y qué estrategias pueden aparecer, por ejemplo, cuando se comienza a textualizar, o bien, cuando es necesario revisar el texto y señalar, cuáles fueron los principales aciertos y cuáles, los problemas más importantes.

Nivel 8º.

En este nivel, la entrevista a los alumnos indicó que las consignas eran vistas como los medios que permitían no solo dirigir las actividades propuestas, sino también, aparecer como una oportunidad para que los alumnos pudiesen formular sus preguntas. Para la profesora, las consignas son eficaces si permiten que los alumnos aclaren sus dudas o si permiten que ella guíe a los estudiantes. Por lo tanto, son un medio para que el docente puede ejercer la labor de motivador, acompañante y corrector tanto del proceso como del producto que implican las actividades de composición escrita.

En síntesis, las consignas son útiles si ayudan a que el profesor corrija un producto o una conducta.

Frente al tema de los textos que se producen en el aula, así como la forma en que suelen abordarse, los alumnos de este nivel sostienen que lo más importante es disponer de un tiempo suficiente para abordar el tema que se

pretende exponer y también para conseguir la estructura que se ha demandado en las instrucciones de la tarea. Aunque se produzcan diferentes tipos de textos, existe una inclinación hacia los de tipo literario y narrativo.

Desde el punto de vista de la docente, lo que más valora en la producción de textos dentro del aula es que los productos desarrollados se acerquen a la tipología textual y a las características demandadas por la instrucción. Junto con lo anterior, destaca la importancia de la satisfacción que los alumnos puedan sentir respecto a su propio trabajo.

Finalmente, desde el punto de vista de la imagen que los jóvenes tienen de sí mismos como sujetos que desarrollan actividades de composición escrita, se expresa satisfacción frente a los resultados que son capaces de alcanzar, sobre todo, gracias a la intervención constante de la profesora. Si aparecen fallos, los alumnos lo atribuyen a una falta de ilación de las ideas a lo largo del texto o por no poder dar con la estructura textual que ha sido solicitada.

La profesora, por su parte, explica el desempeño de los alumnos no solamente gracias a las intervenciones y apoyos que ella les pueda brindar. Además, es importante la motivación o la voluntad hacia la tarea que sean capaces de demostrar.

Además de estos datos, aparece la información que se desprende de la aplicación de los cuestionarios. Para los alumnos de este nivel, la escritura se vincula concretamente, con la capacidad para expresar ideas coherentes a lo largo de un texto. Para ello, es necesario tener una buena disposición hacia la tarea para controlar el contenido del tema sobre el que se pretende hablar.

Los alumnos dicen tener una buena imagen de sí mismos como sujetos que escribe, sobre todo porque son capaces de controlar factores asociados a la concentración, la motivación y el esfuerzo. Si hay problemas al momento de desarrollar un texto se debe en concreto a la poca facilidad para poner por escrito las ideas o por una falta de interés respecto al tema que se está desarrollando.

Finalmente, cuando desarrollan un texto, se centran específicamente en cuestiones relacionadas con la coherencia del tema que están presentando.

La comparación por género determinó que en este nivel, la escritura no es una actividad que guste mucho. Se suele preferir otro tipo de actividades, como la resolución de problemas matemáticos, especialmente por parte de los chicos. Escribir no aparece como una actividad que se desarrolle a diario y no se presenta como una faena complicada, especialmente en el inicio.

Hay una manifiesta voluntad por corregir lo que se ha escrito, especialmente, por parte de las chicas, pero hay ciertas reticencias a la hora de exponer los resultados frente al resto de la clase o frente al profesor, especialmente de parte de los muchachos.

Finalmente, respecto a las acciones desarrolladas en este nivel, es importante señalar que los alumnos alcanzaron las puntuaciones medias más altas de toda la muestra, por lo que se demuestra progresión en el desarrollo de la tarea. Respecto al análisis de los parámetros, el de “estilo” se mostró una vez más, como el aspecto mejor desarrollado. Sin embargo, la puntuación más baja se obtuvo en “corrección formal”, hecho que plantea una mejora en cuestiones relacionadas con la sintaxis, el léxico y el control de la ortografía a lo largo de todo el texto.

Desde el punto de vista de la profesora hay que señalar que el eje de su clase fue la interacción constante con sus alumnos, hecho que estuvo marcado por dos direcciones: la de la profesora hacia los chicos, pero también, la de los alumnos con el resto de la clase.

En el desarrollo de la actividad, la docente formuló un total de 187 preguntas, el mayor conjunto, si se lo compara con el resto de los niveles.

Ese total de preguntas se distribuyó no sólo en las fases de “acceso al conocimiento” o “planificación”. Además de ello, hubo una interacción muy interesante en la fase de “revisión”. En ella, la docente recurrió a los contenidos para que los alumnos evaluaran todo el proceso de la escritura de la carta, pero también para que señalaran los alcances de dichos contenidos en la resolución de un problema concreto de escritura.

Las interacciones se basaron en consignas cargadas de preguntas de control, elaboración y revisión, que buscaron especialmente, no solo el dominio

del tema visto anteriormente en clases, sino también su vínculo con el desarrollo de la actividad propuesta. Además, se debe rescatar el hecho de que la activación de los conocimientos previos se hizo gracias a la intervención de un alumno que narró su experiencia personal frente a toda la clase.

Por consiguiente, la escritura dentro de este nivel, se presentó como un medio para evaluar los alcances de un contenido para la resolución de un problema comunicativo concreto. Para tal efecto, la profesora permitió a sus estudiantes expresar sus opiniones y sus vivencias, pero también, que pudieran contrastarlas con lo vivido por otro compañero.

Lo interesante es que, en los tres niveles aparecen hechos comunes. Por un lado, la importancia que se le da a la estructura textual por sobre cualquier aspecto comunicativo o social, pero además, el peso que parecen tener las fases de “acceso al conocimiento” y “planificación” ya sea desde el punto de vista de la exposición de lo que se cree, como desde la perspectiva de lo que se hace dentro del aula.

V. CONCLUSIÓN.

Tres son los puntos que se deben considerar para el desarrollo de la presente conclusión.

En primer lugar, se ha de relacionar el conjunto de datos analizados y vincularlos tanto con las preguntas que impulsaron el desarrollo de la presente investigación, como, con cada una de las hipótesis planteadas. De este modo, se dará cuenta de qué objetivos se alcanzaron en el desarrollo de la presente tesis, y cuáles sería necesario reformular.

En segundo lugar, el desarrollo de este apartado supondrá la presentación de los alcances de esta investigación. Para tal efecto, se evaluará la forma en que se abordaron los datos y se planteará una reflexión sobre la mejora de futuras investigaciones ligadas con la composición escrita, con las consignas y con las interacciones dentro del aula.

Finalmente, es importante ofrecer una propuesta para el tratamiento de las actividades de composición escrita en el aula. Se debe aclarar que el cometido de tal exposición pasa necesariamente por la consideración de aspectos relacionados con el currículum chileno para la asignatura de “Lenguaje y Comunicación”, pero también, por el hecho de destacar la importancia de uno de los modelos teóricos más importantes recogidos en el presente trabajo: el del interaccionismo socio-discursivo.

Esta propuesta tiene como destinatarios a los docentes y a los alumnos del tramo educativo que va desde 4º hasta 8º básico. Intentará ligar no solo el trabajo de los procesos y productos que lleva aparejados el tratamiento de la composición escrita. Además, se destacará la relevancia de las interacciones dentro del aula, no solo para desarrollar este tipo de actividades, sino también para echar mano de elementos metacognitivos que acompañan a la generación de conocimientos.

5.1. Revisión de hipótesis y preguntas de investigación.

Para analizar de qué modo se consiguieron o no los objetivos y las hipótesis formuladas para esta investigación, es importante recordar, en primer

lugar, que este trabajo ha pretendido ser una reformulación de investigaciones que habían abordado el análisis de algunos aspectos relacionados con la composición escrita, pero sin considerar la relación de los mismos con aspectos de otro tipo, como pueden ser los elementos metacognitivos de la escritura y, sobre todo, con las interacciones que se pueden observar en clases al momento de desarrollar este tipo de actividades.

Entre dichos trabajos, cabe mencionar las investigaciones de Riestra (2004; 2006 a; 2006 b; y 2008), que se centraron en el análisis de las consignas de trabajo a las que se recurría en clases de Lengua en contextos educativos de Argentina. Dichos trabajos se ajustaron al análisis de las concepciones previas de los docentes y a la evaluación de sus clases para determinar qué énfasis se hacía respecto al tratamiento de los textos en el aula, las funciones del lenguaje aplicadas a la construcción de consignas y, sobre todo, al examen de las interacciones con los alumnos.

No obstante, los límites de dichos proyectos estuvieron en el hecho de considerar elementos a modo de productos, fuera del contexto real en el que se implementaron. Por esta razón, el presente trabajo de investigación ha querido hacer hincapié en el hecho de que hablar de consignas de trabajo pasa necesariamente por considerar las variables relacionadas no solo con la construcción de los textos, sino también con los elementos que dan forma a las tareas de escritura, además de las cuestiones que se relacionan con las personas que llevan a cabo dichas actividades.

Esto quiere decir que esta investigación ha pretendido analizar, en detalle, qué sucede y qué piensan los alumnos y los docentes cuando trabajan en conjunto para escribir un texto en el aula, para transformar información de una situación comunicativa a otra, y también cuáles son las estrategias cognitivas y metacognitivas a las que se recurre durante las cuatro fases de la composición escrita estudiadas a lo largo de esta tesis.

Así entonces, y a grandes rasgos, el eje central de las consignas se ha considerado en la presente investigación desde los siguientes puntos de vista:

- Relación de las consignas con el desarrollo de las tareas de composición escrita: en este apartado se ha querido vincular las consignas con las competencias de tratamiento de la información (*Reading and writing literacy*). Desde este punto de vista se ha hecho mención de aspectos que describen la escritura desde el punto de vista filo y ontogenético, desde la perspectiva cognitiva y, sobre todo, desde el enfoque del interaccionismo socio- discursivo. Dicha relación pone de manifiesto que las instrucciones que se observan en un entorno de clases no pueden ser consideradas desde un solo punto de vista (social, psicológico, lingüístico, etc.). Por el contrario, el tratamiento de los apartados teóricos, así como el análisis de los datos de esta tesis, han destacado la necesidad de mostrar las consignas como elementos de control de un proceso, pero no como un hecho aislado y desligado, tanto de las acciones de los sujetos, como de sus concepciones previas.
- Visión de las consignas como un elemento coordinador del quehacer docente y del alumnado: en este sentido se ha hecho una revisión pormenorizada de la función de las consignas dentro de los contextos educativos y, concretamente, dentro del desarrollo de actividades vinculadas con la composición escrita. En este sentido, las consignas aparecen como una actividad, hecho que repercute en el control del desarrollo de tareas de composición escrita. Además, las consignas se encuentran emparentadas con diferentes modelos que dan cuenta del funcionamiento y de la evaluación de la composición escrita. En esta relación entre consignas y modelos teóricos se ha querido destacar no sólo la visión respecto a los textos o a las normas de textualización, sino que además de ello, ha sido necesario recurrir también a modelos que hablan de la metacognición sobre todo para dar cuenta de cuestiones ligadas a las concepciones previas de los sujetos (teorías implícitas) y al tipo de interacción que aparece en el aula.

Considerando todos los elementos descritos anteriormente, se analiza a continuación las cuestiones vinculadas con las hipótesis formuladas para esta tesis.

5.1.1. Revisión de las hipótesis diseñadas para la investigación.

La primera hipótesis planteaba lo siguiente. Las consignas de escritura son objetos de lenguaje que permiten distinguir tanto las acciones como el conocimiento previo que los profesores de “Lenguaje y Comunicación” poseen a la hora de trabajar con los alumnos de 4º, 6º y 8º.

El análisis de los resultados evidenció que, tanto los docentes, como los alumnos, consideran las consignas como un medio importante para la obtención de un producto. Ese producto tenía que ver con el desarrollo de un texto que mostrase una estructura clara y definida.

Desde el punto de vista de las teorías implícitas, los sujetos manifestaron que las consignas debían ser breves, claras y reiterativas, no sólo para ayudar a que los alumnos consiguiesen una meta concreta. Además, aparecían como verdaderas acciones en tanto que: i) dejaban que los alumnos manifestasen sus intereses y dudas (niveles de 4º y 8º); ii) facilitaban el recuerdo de experiencias pasadas vinculadas, tanto con el conocimiento previo, como con el desarrollo de otras tareas de escritura; iii) los acercaban a las metas de la tarea de escritura; y iv) permitían a los docentes ejercer el rol de guías, directores de la actividad, pero, también, motivadores de la misma.

En este sentido, las concepciones previas de los sujetos entrevistados señalaron que las consignas eran un medio y una acción para regular contenidos y secuencias de operaciones con el fin de alcanzar una sola meta: una estructura textual precisa.

Desde el punto de vista de la acción de los sujetos, las consignas se presentaron de modo diferente en cada uno de los niveles observados.

En el caso del nivel de 4º de Enseñanza Básica, las consignas giraron en torno al contenido. La profesora se basó en instrucciones breves y constantes para recordar y demandar información relacionada con las partes de la carta. Además, dichas consignas se basaron en preguntas de control e información, que demostraron que el rol principal de la actividad radicaba en la docente, ya que era ella quien requería información, la que presentó esquemas y resumen para graficar los principales puntos ligados con los contenidos y ella,

la que entregó una lista de cotejo a los alumnos a fin de que regulasen la producción del texto.

Este uso de las consignas repercutió en las acciones de los alumnos desde dos puntos de vista. Por una parte, les impidió participar y exponer sus experiencias previas o dar cuenta del dominio de la información que se presentó en el texto expositivo sobre “fracturas óseas”. Luego, la insistencia de la profesora en cuestiones de contenido provocó que una parte importante de los niños no llegase a terminar la versión definitiva de la carta, hecho que también se explicaría por la necesidad de revisar el trabajo a partir de la lista de cotejo.

Por lo tanto, en este nivel, las consignas se muestran como un elemento poco coherente, ya que los sujetos declaran la importancia de su constante presencia, pero en la práctica lo único que se favorece es la exposición de contenidos en desmedro de la participación de los niños.

En el caso del nivel de 6º, se declara que las consignas han de ser también un medio para conseguir que los niños escriban textos con una estructura que se pueda distinguir con facilidad. Por ello, han de permitir que el docente ejerza de guía durante el proceso.

Lo interesante aparece cuando esa concepción se compara con lo que se hace. Durante la aplicación de la actividad, el docente liga las consignas, primero con la exposición de experiencias previas; y segundo, con el recuerdo de elementos metacognitivos de la escritura.

El docente recurre a consignas que aparecen de forma constante y breve. Se reformulan, especialmente en las etapas de composición escrita de “acceso al conocimiento” y de “planificación”, sobre todo, para que el profesor haga de modelo para la exposición de experiencias previas; pero, también, para invitar a los niños a que participen en la clase. Por otra parte, se vale de las preguntas de control, información y elaboración para recordar a los alumnos que ya se habían enfrentado a tareas similares y que, por lo tanto, eran capaces de echar mano de estrategias para cumplir con las metas que la tarea de la escritura de la carta suponía.

Por lo tanto, se observó que las consignas dentro de este nivel eran acciones y medios para controlar la participación de los estudiantes y también para manifestar la importancia de elementos metacognitivos relacionados con la motivación, la predisposición hacia la tarea y la visión de los sujetos como ejecutores de la escritura.

En resumen, sí que se aprecia una consistencia entre aquello que se declara y aquello que se evidencia en las interacciones. Las consignas, en efecto, permiten que el profesor haga las veces de guía y de director, pero también es el medio, a partir del cual él mismo se presenta a toda la clase como mediador de las acciones que le está solicitando.

Sin embargo, no se debe dejar de considerar que esas interacciones siguieron una sola dirección: la del profesor a los alumnos. Además, faltó recuperar la información aportada por el texto expositivo para ponerla al servicio de la escritura de la carta.

En el caso de 8º, los sujetos declararon que las consignas habían de ser una instancia para exponer los pasos necesarios con el fin de cumplir una tarea. Por esta razón, tenían que ser expuestas de una forma clara, de tal modo que el profesor pudiese exponer qué tipo de estructura textual se debía desarrollar. Sin embargo, y al igual que en el nivel de 6º, las consignas debían presentarse como una instancia para que los alumnos formularan todas las preguntas necesarias antes y durante el proceso de escritura de los textos.

Asimismo, las consignas habían de permitirle a la profesora ejercer el rol de guía, directora, pero también el de motivadora de las actividades de composición escrita. Tales declaraciones tienen bastante relación, sobre todo cuando se consideran las acciones desarrolladas durante la clase. En ella, la profesora recurrió a las consignas para dirigir y motivar a los alumnos, pero, sobre todo, para otorgarles el rol de protagonistas en la participación de las clases.

Las consignas fueron las acciones necesarias para que los alumnos recordaran contenidos, pero, también, para que evaluaran la pertinencia de los mismos en la satisfacción de problemas sociales que pasaban directamente

por la escritura de ideas. En este caso, la docente recurrió a consignas, que estuvieron centradas en preguntas de control, información, elaboración y revisión, repartidas, a su vez, en tres fases de la composición escrita: “acceso al conocimiento”, “planificación” y “revisión”.

En cada una de ellas, la profesora recurre a los contenidos y a la participación de los alumnos para dar forma a las instrucciones que les entrega. Hace hincapié en la necesidad de los primeros, no sólo por cuestiones académicas, sino también, como medio que facilite a los alumnos la evaluación del proceso que ha significado la escritura de la carta. Además, recurre a los alumnos para que sean ellos quienes expongan sus experiencias y para que pregunten a un compañero qué le había sucedido frente al tema de las fracturas óseas.

Por lo tanto, las consignas dentro del nivel de 8º fueron consideradas, tanto desde el punto de vista de las concepciones previas, como de la acción, verdaderos medios para que los alumnos reflexionasen sobre su desempeño en el rol de evaluadores de la utilidad de los contenidos vistos en clases, pero también, sobre su propio cometido en la resolución de la actividad de composición escrita.

En síntesis, las consignas aparecen como recursos no solo como elementos lingüísticos dentro de cada uno de los niveles. A través de ellas, los profesores dejan claro qué concepciones tienen de los textos (productos asociados a estructuras o tipologías específicas), qué roles pueden ejercer (directores, guías o a motivadores de las actividades que se plantean en el aula), qué espacio pueden dejarle a los alumnos para el desarrollo de las actividades o qué aspecto del proceso de la escritura enfatizan más (especialmente, el “acceso al conocimiento” y “la planificación”).

Así entonces, respecto a la primera hipótesis, se ha de señalar que las consignas aparecen, en efecto, como elementos de lenguaje que relacionan las concepciones previas de los docentes con aquello que realmente llevan a cabo en el desarrollo de actividades de composición escrita. Sin embargo, además de elementos lingüísticos, las consignas aparecen como acciones que

coordinan las intervenciones de los alumnos y que delimitan los roles que los profesores ejercen dentro del aula al momento de trabajar la escritura.

Lo interesante es que esas concepciones frente a las consignas se ejecutan en su mayoría en dos fases de la composición escrita, por lo que sería necesario replantear el papel que los docentes le asignan a fin de cubrir también las interacciones que son necesarias durante las etapas de “producción textual” y de “revisión”. Este elemento da cuenta de un indicador para el diseño de la propuesta pedagógica, esto es replantear qué estrategias cognitivas y metacognitivas deben considerarse en estos dos momentos del proceso que requiere la escritura de un texto en el aula.

La segunda de las hipótesis establecía lo siguiente: existe una relación directa entre los elementos que definen las consignas de trabajo (reformulaciones, nociones didácticas comunicadas, rol que se les asigna a los estudiantes y los tipos de preguntas que se formulan) con los conocimientos o teorías que declaran los profesores. En concreto, se esperaba que el énfasis que los docentes dicen otorgarle a las consignas y a las tareas de composición escrita se viese reflejado dentro de la sala de clases.

Como se ha podido ver en la primera hipótesis, no hay una relación directa entre lo que los sujetos declaran y lo que se observa finalmente en el desarrollo de las clases. Por lo tanto, no se puede decir que esta segunda hipótesis se vea satisfecha, ya que las teorías implícitas no siempre declaran los énfasis que se ven en las acciones.

En concreto, en el nivel de 4º, la profesora señaló que era muy importante considerar las aportaciones de sus alumnos y la labor que ella ejercía como directora del proceso de escritura. Sin embargo, en la práctica se pudo ver que la clase redundó en aspectos concernientes al contexto, en desmedro de las intervenciones de los alumnos.

Por otra parte, las acciones de los niños dejan ver que la práctica no les permite exponer a qué estrategias recurren para escribir los textos o con qué tipo de problemas se enfrentan al momento de separar el conocimiento previo necesario para la tarea, parafrasear la información que se expone en las

fuentes de información y, sobre todo, para transformar ese conocimiento en aras de satisfacer las demandas planteadas por la tarea de escritura.

Bien es cierto que la docente recalca la importancia de diferentes productos que guían la escritura de la carta, tales como el esquema con las partes de la misma o la lista de cotejo que había de permitir a los alumnos la revisión del trabajo realizado. Sin embargo, su intención es únicamente recordar contenidos relacionados con la estructura de un texto.

Esta disociación entre lo que se manifiesta y lo que se hace presenta la clase de 4º como un lugar en el que se escribe para reforzar contenidos. No se escribe para resolver un problema comunicativo ni se escribe para transformar la información de una fuente a otra. Ello trae como consecuencia que aparezca el índice más bajo de interacción respecto al total de la muestra.

En el nivel de 6º las declaraciones y las acciones del profesor sí que parecen coincidir, sobre todo respecto a la concepción que se tiene de los textos y de la participación asignada a los estudiantes para poder desarrollarlos.

En la entrevista, el profesor señaló que las consignas debían apoyar el desarrollo de diferentes tipos de textos, aunque existía la tendencia a trabajar, especialmente, con los de tipo narrativo. Por otra parte, indicó con claridad que el rol de los estudiantes era el de protagonistas: ellos manifestaban sus experiencias y ellos regulaban el proceso de escritura de los textos.

En la práctica, se pudo observar que las consignas dejaron ver que, en efecto, se escribía para compartir experiencias; hecho que habían experimentado, tanto el docente como los alumnos. De allí que las consignas se mostrasen constantes en las dos primeras etapas del proceso de composición escrita.

Sin embargo, esta concepción de la escritura va en desmedro del tratamiento de la información que era necesaria para la escritura del texto. Sí es cierto que el docente fue el único que buscó el desarrollo para separar las ideas principales del texto sobre “fracturas óseas”. No obstante, no hubo una intención manifiesta para poner dichas ideas al servicio de la carta.

Ello repercutió en el desempeño de los niños de este nivel, ya que en la escritura de la carta, el aspecto con mayores índices de dificultad fue el de “contenido e ideas”. A través de él, debían presentar la información de un modo coherente a lo largo del texto, pero también era necesario que manifestasen su capacidad para explicar con sus propias palabras qué debía hacer su amigo (el receptor de la carta) y por qué no debía preocuparse (frente a su hipotético caso de fractura).

En síntesis, en este nivel sí se observan relaciones entre lo que se declara y lo que se hace, hecho que repercute en la concepción que se tiene de la escritura, de la forma en que se desarrolla, y, más aún, en los resultados que alcanzan los alumnos.

En el nivel de 8º, también se observan coincidencias entre lo que se declara y lo que se hace. La docente manifiesta, como en 6º, que son los alumnos los que ejercen un rol protagonista en la escritura de los textos.

En la práctica, los alumnos recuerdan y exponen los contenidos vistos en las clases anteriores, evalúan la pertinencia de los mismos y asumen un rol activo en la revisión de los pasos a los que han recurrido para la escritura de la carta.

Este hecho se revela, como ya se comentó, en el alto índice de interacciones marcadas por el número de preguntas formuladas por la docente, pero también por los resultados de los jóvenes en la escritura de la carta.

Bien es cierto que este nivel fue el que menos importancia le dio a las instancias de “planificación” y “borrador”, pero no es menos cierto que fue el grupo que mejores puntuaciones obtuvo en cada uno de los parámetros considerados para la corrección de los textos.

Otro elemento que debe ser tenido en cuenta es que los alumnos de este nivel obtuvieron los desempeños más bajos en el apartado de “corrección formal”. Todos los otros niveles habían obtenido los resultados más deficientes en “contenido e ideas”. Por lo tanto, se puede concluir que el tipo de interacciones que se pudieron observar repercutieron positivamente en la

capacidad para transformar y parafrasear la información de unas fuentes a otras.

En definitiva, respecto a la segunda hipótesis, es posible señalar que las coincidencias entre lo que se declaró y lo que se observó en la grabación y transcripción de las clases (i.e., énfasis en las actividades de composición escrita e importancia asignada a las consignas de trabajo), se evidenciaron concretamente en los niveles de 6º y de 8º, pero no en el de 4º.

Además de las hipótesis, es necesario acudir a los objetivos planteados para el desarrollo de esta investigación. A grandes rasgos, éstos destacaban la necesidad de verificar cómo intervenían los profesores y los alumnos al momento de desarrollar una actividad de composición escrita.

Como se ha podido comprobar a través del análisis de las hipótesis, ha sido posible entrever que hay un rasgo que comparten las tres clases y, por otro, elementos que las diferencian frente al tratamiento de la escritura.

En todos los niveles, tanto a los alumnos como a los profesores, les preocupa bastante el hecho de dar con unos textos que posean una estructura textual clara. A ello sólo agregan la necesidad de controlar la impulsividad a la hora de escribir, de mantener la cohesión a lo largo de todo el texto y de verificar el dominio de las reglas de ortografía.

Pero, a pesar de lo anterior, la práctica reveló que se escribe por diversos hechos. Teniendo en cuenta que todos los niveles realizaron la misma tarea, la concepción del texto varió de un nivel a otro. Así, en el nivel de 4º se escribió para recordar un contenido, en 6º para dar cuenta de experiencias personales y, en 8º, para evaluar la pertinencia de los contenidos más allá de lo puramente académico.

5.1.2. Relación de los datos con los objetivos del currículum educativo en Chile.

Todos estos resultados no pueden ser generalizables, ya que, como bien lo señala el título de esta tesis, se trata de una muestra que pertenece a un contexto específico.

Por esta razón, es necesario ver los resultados bajo el tamiz de un contexto más amplio, escenario que está marcado por el currículum educativo en Chile.

Esta perspectiva ha de permitir, por una parte, señalar en qué punto se encuentra la muestra observada respecto a la aplicación de leyes que definen con claridad qué objetivos, variables y niveles de logro han de alcanzar los alumnos de los tres niveles participantes. Además de lo anterior, la evaluación de los alcances de los datos ha de permitir la presentación de unas pautas de trabajo que posibiliten, sobre todo, ampliar las interacciones de los sujetos a todas las etapas que requiere la composición escrita, pero también diversificar las funciones que se le asignan a la escritura dentro del aula.

Es importante recordar que en el apartado teórico se hizo mención de los principales elementos a los que el Gobierno de Chile recurre para medir la calidad de la enseñanza.

Entre todos esos elementos están los objetivos de aprendizaje transversales (OAT), los objetivos de aprendizaje (OA), que se formulan por cada uno de los cursos y de las asignaturas. En los objetivos se especifica el conjunto de habilidades, conocimientos y de actitudes para el tratamiento de tres ejes bien definidos para el área de “Lenguaje y Comunicación”: lectura, escritura y comunicación oral. Además, tienen suma importancia las bases curriculares y los programas de estudio para determinar los alcances y el tratamiento de la escritura.

Para comenzar a relacionar los datos con los objetivos de educación en Chile, es importante recordar que, para el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), la escritura aparece no solamente como una instancia para compartir experiencias o para mostrarse creativo. La escritura es vista además, como una herramienta para convencer a otros. Igualmente, de estas características, las bases curriculares especifican los factores que han de considerarse para el tratamiento de la escritura. Entre ellos, se hace mención a las formas de trabajo y a la importancia del proceso.

5.1.3. Relación de datos y objetivos educativos a partir de los niveles que participaron en la investigación.

Se subrayan a continuación algunos objetivos planteados para el eje de la escritura, respecto a cada uno de los niveles participantes en esta investigación: 4º, 6º y 8º. De este modo, se podrán situar los resultados obtenidos a partir de esta investigación y delimitar qué tan cerca o qué tan lejos se encuentran los estudiantes de cada uno de ellos.

Nivel 4º.

Los objetivos de aprendizaje (OA) que deben considerarse para el tratamiento de la escritura para los alumnos de 4º tienen como base: i) la idea de escribir creativamente (OA 12); ii) redactar artículos informativos (OA 13); iii) planificar la escritura a partir de diversos propósitos (OA 16); iv) escribir, revisar y editar textos que respondan a diferentes procesos comunicativos (OA 17); y v) escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte de los lectores (OA 21).

A partir de la consideración de los objetivos descritos es posible señalar que los alumnos de este nivel deben ser capaces de presentar por escrito sus ideas respecto a dos situaciones: la de escritura creativa y la de escritura para la generación de conocimientos.

Los datos analizados en esta tesis revelaron que los niños de este nivel obtienen los mejores resultados en el apartado de “estilo”, pero los peores en “contenido e ideas”. Teniendo en cuenta lo que se espera de ellos para este nivel educativo, se hace necesario el tratamiento de la información a partir de diferentes fuentes textuales, diversos usos de la información y sobre todo, maneras distintas para afrontar el desarrollo de la escritura.

El análisis de los textos y de las clases reveló que, en este nivel, la importancia dada a los pasos previos a la escritura definitiva del texto, van en desmedro de este último. Por lo tanto, es necesario dosificar las estrategias que ayuden a los niños a no perderse en el conjunto de acciones necesarias que les permitan no solo llegar a la versión final de lo que escriben, sino también a las etapas intermedias.

Para ello, es importante reforzar las interacciones que han de estar presentes en todas las etapas de la composición escrita. Así, por ejemplo, en aquéllas en las que no se observaron interrelaciones entre la docente y los alumnos (“producción textual” y “revisión”), sería interesante destacar de qué forma se aborda la información para ponerla al servicio de las demandas de la tarea o bien, qué aspectos han de considerarse para saber, si en efecto, se logró los objetivos que habían sido planteados desde el comienzo.

Nivel 6º.

En este nivel, alguno de los objetivos de aprendizaje (OA) que se consideran para el desarrollo del eje de la escritura son: i) escribir artículos para comunicar información sobre un tema (OA 15); ii) trabajar la escritura frecuentemente para compartir opiniones sobre lecturas (OA 16); y iii) desarrollar diferentes tareas de escritura a partir de propósitos y destinatarios variados (OA 17).

Según los datos observados en esta investigación, en el nivel de 6º existe una predisposición por parte del docente y de los alumnos a asociar la escritura con la posibilidad de compartir experiencias personales. Sin embargo, los objetivos señalados son claros: la escritura debe suponer el ejercicio de comentarios, pero también del tratamiento de la información a fin de ser expuesta a través de trabajos de investigación.

El tratamiento de la información es importante, además, porque, en este nivel, al igual que en 4º, el punto que debe mejorarse tiene que ver con el tratamiento del contenido y de las ideas que se pretenden desarrollar a través de un texto. No obstante, se debe destacar el hecho de que los niños son capaces de configurar las características del lector que abordará sus textos y, con ello, controlar el tono, el léxico y la cohesión de las ideas que se presentan.

Sin embargo, se hace necesario ampliar el repertorio de textos con el fin de configurar las características de lectores más formales que demanden por ello, la configuración de la información desde un punto de vista menos personal.

Nivel 8º.

Por último, en este nivel, se destaca la importancia de los siguientes objetivos de aprendizaje: i) escribir un texto narrativo a partir de un borrador (OA 4, unidad 1); ii) planificar diferentes textos escritos a partir de unos contenidos y unos propósitos concretos (OA 5, unidad 1); iii) revisar, reescribir y editar un texto considerando problemas de adecuación al propósito y al tema seleccionados (OA 5, unidad 3); y iv) redactar textos que contengan opiniones sobre textos que se hayan leído en clases (OA 3, unidad 4).

Los objetivos destacados cumplen con la función de presentar una panorámica referida a los motivos y a las formas en que debe ser tratada la escritura dentro del aula.

En este sentido, se espera que los jóvenes de esta edad sean capaces de reflexionar sobre los textos que han leído o sobre la información que han recabado a fin de pensar en todas las etapas necesarias para su tratamiento y transformación.

Los datos que se desprenden de esta tesis indican que los alumnos de este nivel son capaces de transformar las ideas principales de un texto expositivo y ponerlas al servicio de otro que tiene una estructura más bien narrativa. Además, y al igual que en los dos niveles anteriores, pueden configurar las características del lector que ha de recibir el texto que han desarrollado.

Aun así, es importante señalar que, a pesar de haber obtenido la puntuación media más alta de toda la muestra y de no haber insistido en aspectos relacionados con el proceso de escritura (planificación y borrador), el parámetro que obtuvo la calificación más baja fue el de “corrección formal”.

Por ello y dado que se ha mostrado la capacidad para reflexionar sobre las utilidades de los contenidos que se tratan en clase, es importante reforzar los medios que lleven a los alumnos a tener una mayor conciencia sobre la ortografía, la gramática o el manejo del léxico. De ahí entonces que sea necesario el tratamiento de errores en estos ámbitos para facilitar su

reconocimiento durante todo el proceso de composición de diferentes tipos de textos.

5.1.4. Relación de los datos con el modelo socio- cognitivo (Bronckart, 2007).

Una vez que se ha determinado en qué medida los resultados obtenidos por los diferentes niveles en la tarea de escritura se encuentran relacionados con los objetivos de aprendizaje (OA) planteados por el currículum educativo chileno, es importante destacar además algunas cuestiones teóricas relacionadas con el modelo del interaccionismo socio- discursivo.

A partir de este hecho, se podrá visualizar de qué modo las interacciones observadas en cada uno de los niveles participantes se acercan o se alejan de la propuesta socio-discursiva planteada por Bronckart (2007).

En primer lugar, se ha de recordar que la teoría propuesta por Bronckart (2007) supone el vínculo de diversos aspectos. El primero de ellos es el actuar, elemento que designa todo comportamiento activo de un organismo.

Para Bronckart (2007), es posible distinguir dos tipos de actuar en la especie humana. El primero de ellos es de tipo general, referido a las actividades de cooperación entre los sujetos y de interacción con el medio. En segundo lugar, está el actuar verbal cuya función pasa por garantizar el entendimiento necesario para el desarrollo de las actividades generales.

Si se relaciona este punto con el cometido de esta investigación, podrá apreciarse que las consignas pueden ser el medio que permita la regulación y los acuerdos de un grupo de sujetos. Es más, esas consignas deben facilitar la exposición de situaciones que les ayuden a los alumnos a considerar frente a qué tipo de problemas relacionados con la escritura se encuentran, qué es necesario saber y cómo se debe regular la información a fin de satisfacer las demandas que se proponen.

Como segundo elemento de importancia, Bronckart (2007: 72-79) recalca la importancia de los textos. Estos elementos son definidos como los “correspondientes empírico- lingüísticos de las actividades verbales desarrolladas por un grupo”. Finalmente, señala que es importante considerar

el género, esto es, el uso que los individuos hacen del lenguaje frente a situaciones diferentes.

En definitiva, lo que pretende el autor es señalar que hay prácticas y procesos verbales que están estrechamente relacionados con la resolución de tareas sociales. Como esas tareas sociales, a efectos de esta investigación, tienen que ver con la construcción de textos y, además, con el análisis de las acciones previas y posteriores implicadas en dicho procedimiento, es importante señalar que lo esencial de la teoría de Bronckart pasa por la consideración del texto empírico, es decir, el producto y el correlato de la acción verbal, pero también, por la evaluación de las estructuras internas de los textos.

Dichas estructuras consideran elementos relacionados con constituyentes que dan una forma específica a los textos, pero también tienen que ver con mecanismos de textualización y de asunción de responsabilidad enunciativa. Sin embargo, el autor también recalca que es importante considerar las operaciones psicológicas que subyacen a los fenómenos lingüísticos.

Con lo anterior defiende el hecho de la existencia de textos que se comunican con un entorno y con unas funciones sociales específicas, pero que además detentan mecanismos que les permiten la coordinación de la información que presentan o el mantenimiento de estructuras específicas.

Por lo tanto, toda propuesta que se haga para el tratamiento de la escritura dentro del contexto del aula y que quiera además considerar el conjunto de acciones que docentes y alumnos ponen en juego ha de considerar los siguientes elementos tales como: i) la creación de un corpus auténtico de textos que permita a los sujetos reflexionar sobre los alcances que ellos puedan tener (relación con elementos sociales; problemas que puede conllevar su comentario, recopilación o creación; habilidades requeridas para el tratamiento de la información que contienen; y consideración del o los receptores que ese tipo de textos); ii) identificar qué unidades discursivas conforman a los textos (secuencias discursivas, secuencias temáticas, uso de

conectores, etc.); iii) indicar y evaluar los mecanismos de textualización a los que se ha recurrido para configurar a un tipo de lector concreto.

En síntesis, lo que se rescata de la propuesta de Bronckart es el análisis descendente que hace de los textos. En primer lugar, destaca la esfera social y las interacciones a las que pertenecen diferentes tipos de textos. Luego, hace referencia a la producción y al análisis de unidades discursivas para reconocer elementos de progresión temática de las ideas, para acabar con cuestiones relacionadas con mecanismos de coherencia y cohesión, entre otros.

De este modo, se presenta a continuación, una propuesta que busca destacar y también reforzar los tipos de interacción que se han observado en las clases de 4º, 6º y 8º. Para tal efecto, se ha de considerar que la escritura es una actividad que depende de interacciones concretas entre los docentes y los alumnos, que obedece a cuestiones relacionados con el tratamiento y la transformación de distinto tipo de información y que requiere de una serie de fases que permitan el control, pero también el reconocimiento de problemas y de estrategias que puedan aparecer.

Esta propuesta, por lo tanto, quiere, ante todo, recalcar la necesidad de la negociación constante del significado que lleva consigo la construcción de un texto. Esto implicará que los docentes sean capaces de crear instancias para la reflexión de los pasos que posibiliten que los alumnos den cuenta de sus logros, de los problemas que han podido encontrar, pero, sobre todo, de cómo han podido o podrían aplicar lo aprendido a otro tipo de actividades (e incluso, de asignaturas) que requieran tareas de composición escrita.

Pero, antes, para acabar con el apartado de las conclusiones, se da cuenta de los alcances de esta investigación, así como de algunas consideraciones para el desarrollo de futuras investigaciones centradas en las interacciones que se llevan a cabo al momento de desarrollar actividades de composición escrita.

5.2. Alcances generales de la investigación.

Para terminar este apartado, es importante hacer una reflexión sobre los límites de la presente investigación, así como, también, sobre las aportaciones para el desarrollo de futuros trabajos centrados en el análisis de actividades de composición escrita.

En primer lugar, esta investigación ha pretendido demostrar la importancia de las consignas y de la formulación de preguntas para el control de la participación de los alumnos en cada una de las etapas que suponen las tareas de composición escrita. Para tal efecto, se recurrió a entrevistas, aplicación de cuestionarios, grabación y transcripción de clases; y al análisis de los escritos producidos por los alumnos.

Luego, se recurrió a un análisis mixto de los datos, hecho que contó con la participación de cuatro jueces que se encargaron de clasificar preguntas, dividir las transcripciones de las clases y evaluar los textos de los alumnos, según cuatro parámetros de corrección.

Sin embargo, a partir de los resultados, se evidenció poca interacción en las fases de producción textual y de revisión.

Por lo tanto, sería necesario que en futuras investigaciones que aborden el tema, asuman que esta última etapa (la de revisión) requiere de una jornada adicional para su tratamiento. De este modo, se permitiría establecer a qué elementos recurren los profesores para corregir los textos de los alumnos, en qué aspectos hacen un mayor hincapié, de qué modo entregan la información de las correcciones y, finalmente, cómo comunican o debaten con los alumnos los resultados que estos últimos obtuvieron.

Así pues se podría recapitular todas las acciones que los docentes y los alumnos llevan a cabo cuando construyen un texto, cuando lo comparten con el resto de la clase, pero, también, cuando aplican diferente tipo de estrategias y de conocimientos para la revisión del mismo.

Así también, otra de las limitaciones de esta investigación tuvo que ver con la utilización de un tipo concreto de texto: la carta. Por esta razón, sería

importante, además, comparar producciones textuales que atiendan a una diversidad mayor de textos, con el fin de que alumnos y docentes interactúen considerando otras demandas sociales y cognitivas.

Finalmente, y, atendiendo al punto anterior, el presente trabajo se centró en el análisis de las concepciones previas de los docentes y de los alumnos, pero, concretamente, en la asignatura de “Lenguaje y Comunicación”. Sería importante además establecer cómo un mismo texto, con demandas sociales y cognitivas concretas, es tratado en diferentes áreas del currículum.

VI. PROPUESTA PARA EL TRATAMIENTO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN EL AULA.

La finalidad de la propuesta que se presenta a continuación pasa por reconocer que la escritura ha de ser trabajada dentro del aula bajo el tamiz de las competencias. Dicha perspectiva requiere que toda actividad que se lleve a cabo tenga presente los siguientes elementos: i) trabajo a partir de finalidades que ligen el quehacer de las salas de clases con elementos vinculados a la resolución de problemas (desarrollo de tareas eficaces); ii) delimitación de contextos de aplicación, esto es, la especificación de parámetros de desempeño que regulen la interacción de los sujetos durante el proceso de trabajo; y iii) reconocimiento y diferenciación de los conocimientos necesarios para el desarrollo de la tarea (conocimientos teóricos, de procedimiento y actitudes).

Así también, es importante señalar que esta propuesta se formula en base a principios que consideran, evidentemente, los resultados obtenidos en esta investigación y que ya han sido discutidos en el apartado correspondiente. Por lo tanto, las especificaciones que de ella se desprendan pueden ser aplicables no solo a los niveles que han participado en el desarrollo de esta investigación, sino también a todos los alumnos de Educación General básica comprendida entre los cursos de 4º a 8º básico.

Todo este conjunto de elementos se enmarca en la definición de competencia en Comunicación Lingüística, ya revisado en el apartado teórico.

Teniendo en cuenta esta definición, la propuesta que a continuación se detalla ha de considerar los siguientes elementos:

6.1. Reconocimiento y uso de los conocimientos ligados a la producción escrita.

Como ya se ha comentado en los apartados teóricos que abordan la escritura en tanto tarea y en tanto actividad, es importante destacar que el cometido principal de dichas perspectivas es el de potenciar la escritura como hecho que favorece la adquisición de distintos tipos de conocimiento.

La siguiente tabla da cuenta de los elementos que entran en juego cuando lo que se pretende es generar conocimientos a partir de textos (Mauri & Sanmartí, 2000: 120):

GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO.	Tipo de habilidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir. • Narrar. • Explicar. • Argumentar. • Justificar.
	Tipo de textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Descriptivo. • Narrativo. • Explicativo. • Argumentativo.
	Estructuras de participación.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual en la mesa. • Trabajo en grupo. • Debate. • Simulación. • Juegos de rol. • Experiencias en grupo en el laboratorio. • Atención a las explicaciones del profesor.
	Formas de comunicación. (Género discursivo escolar)	<ul style="list-style-type: none"> • Informes descriptivos. • Informes para dar razón de un hecho o situación. • Informes para exponer y defender las ideas propias. • Cartas al director. • Proyectos. • Manifiestos. • Artículos. • Proyectos de investigación. • Guiones dramáticos. • Cuentos, etc.
	Criterios de evaluación de las producciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de proceso. • Criterios de resultado: completas, pertinentes, exactas y creativas.

Tabla nº 276: Listado de conocimientos para el trabajo de la escritura en el aula.

Como se pudo observar en el análisis de datos de la presente investigación, los alumnos y los docentes desplegaron distintos conocimientos en cada una de las cuatro fases que comprende la composición escrita. No obstante, esos conocimientos no se emplearon en la transformación de ideas que requería el desarrollo de la escritura de la carta.

Por esta razón, es importante considerar que la escritura no debe olvidar su función epistémica, esto es, aquella que está relacionada con la organización de los conocimientos con el fin de satisfacer diferentes demandas de géneros discursivos.

Para Wray & Lewis (2005: 31:33) la generación de conocimientos y el aprendizaje se relaciona con la idea de “acoplar la cabeza”, es decir con la capacidad de relacionar lo que ya se conoce con los nuevos contenidos que se pretende analizar y estudiar. Para que ello ocurra es necesario situar al aprendizaje dentro de un proceso en el que se distinga:

- Una consciencia compartida, es decir la generación de un conocimiento que es fruto del trabajo grupal.
- Una consciencia prestada, es decir, la cooperación de personas más preparadas que hagan las veces de guía y que orienten el proceso del resto del grupo a través de acciones modeladas y de ejemplos.

Por otra parte, el aprendizaje supone también una relación con contextos específicos que permitan evaluar en todo momento qué se comprende y cómo. Por lo tanto, la interacción en los grupos ha de considerar que:

- Los alumnos dispongan de conocimientos previos suficientes que puedan ser relacionados con los nuevos elementos que se desea comprender.
- Todos tengan oportunidades de interactuar y de analizar sus acciones y estrategias tanto con el profesor como sin él.
- Exista un contexto significativo de aprendizaje especialmente para la escritura y la lectura de distintos tipos de textos.

- Se permita auspiciar los conocimientos de los alumnos con el fin de que éstos sean conscientes de su propia reflexión y aprendizaje. Para conseguirlo, se podría fomentar, por ejemplo, que piensen en voz alta, mientras realizan determinados ejercicios cognitivos.

Lo que se quiere dar a entender a través de este primer apartado es la necesidad de destacar que, sea cual sea la habilidad que se pretenda manejar a través de la escritura (describir, narrar, etc.), deben existir condiciones previas para la generación de conocimientos.

Un método interesante que permite generar conocimientos a través de los textos es el que fue propuesto por Wray y Lewis (2005:54). Se trata del método **EXIT** (**Ex**tender las **I**nteracciones con los **T**extos). Este método consta de las siguientes fases:

Fases del proceso.	Preguntas.	Estrategias didácticas.
1. Activar los conocimientos previos.	1. ¿Qué cosas sé ya sobre el tema?	1. Tormenta de ideas, mapas conceptuales o tablas.
2. Fijar los objetivos.	2. ¿Qué necesito averiguar y qué haré con la información?	2. Formular preguntas, tablas.
3. Localizar la información.	3. ¿Dónde y cómo obtendré esta información?	3. Situar el aprendizaje.
4. Emplear una estrategia apropiada.	4. ¿Cómo debo usar esta fuente de información para obtener lo que necesito?	4. Análisis metacognitivo y modelado por parte del profesor.
5. Interactuar con el texto.	5. ¿Qué puedo hacer para comprender esto mejor?	5. Marcar los textos, recomponerlos o cambiar su estilo.
6. Controlar la comprensión.	6. ¿Qué puedo hacer si hay partes que no comprendo?	6. Modelado, guías estratégicas o tablas.
7. Registrar datos.	7. ¿Qué debo anotar de esta información?	7. Modelado, esquemas de escritura o tablas.
8. Evaluar la	8. ¿Debería creer	8. Modelado, analizar los

información.	esta información?	textos con información tendenciosa.
9. Ayudar a la memoria.	9. ¿Qué puedo hacer para recordar lo importante?	9. Volver a los textos, revisar o recomponer.
10. Comunicar la información.	10. ¿Cómo haré para que los demás puedan conocer ésto?	10. Escribir en diversos estilos, esquemas de escritura, editar libros de no ficción, representaciones teatrales, maquetas en dos y tres dimensiones, etc.

Tabla nº 277: Fases del Método EXIT (Wray y Lewis).

La generación de conocimientos y el aprendizaje aparecen en un contexto específico que conlleva actividades verbales diferentes que implican una negociación y unos pactos constantes. Dicha negociación debe permitir que los agentes del contexto representen distintos fenómenos, que se hagan preguntas y que comuniquen sus conocimientos a otros miembros de la comunidad a la que pertenecen.

Lo interesante de esta propuesta es que sistematiza los acuerdos que deben contraerse entre el profesor, los alumnos y el tipo de texto que se quiera producir en clase.

Las actividades conjuntas que se realicen en el aula han de considerar la necesidad de generar y de transformar conocimientos, hecho que debe atender, entre otras cosas, a la organización de las ideas que aparecen en los textos según las demandas sociales de los mismos.

De este modo, es esencial garantizar en cada una de las fases de la composición escrita los medios necesarios para que se generen conocimientos no sólo desde el profesor hacia los alumnos, sino también, desde los alumnos al docente y, por supuesto, desde los alumnos hacia el resto de la clase.

Así entonces, sistematizando los elementos comentados hasta ahora, este primer apartado de la propuesta busca en cada una de las etapas del proceso de la composición escrita, los siguientes elementos:

Acceso al conocimiento.

En esta primera fase, los conocimientos han de atender a: i) el tema sobre el que se pretende escribir, a partir del cual es necesario organizar las interacciones en el aula; ii) las experiencias previas relacionadas, dentro de la clase y fuera de ella, relativas a ese tema; iii) el género textual con el que se debe trabajar y; iv) los recursos de que se disponen (materiales, de estrategia, de motivación y de participación u organización de la clase) para el tratamiento textual.

Para la puesta en marcha de la escritura de un texto, es necesario señalar qué experiencias ha tenido el alumno y la clase en general con el tipo de texto que se ha de escribir (¿a quién lo escribo?, ¿para qué?, ¿con qué tono?).

Además, para echar a andar los mecanismos de interacción, es importante recordar que la tarea tiene ciertas demandas que ya se han trabajado o no en momentos anteriores. Este elemento debería permitir a los alumnos recordar qué logros y qué dificultades se reconocieron al momento de trabajar con este tipo de textos en situaciones anteriores.

Por lo tanto, y, considerando esta primera fase, es necesario contemplar que el conocimiento no debe atender solo a las ideas del texto, sino también, a la forma en que han de plasmarse para satisfacer una determinada demanda social. Es lo que se denominaría, la “condición epistémica de la escritura”, es decir, la capacidad para generar conocimiento y para reflexionar a partir de él.

Planificación.

Considerando la importancia de separar y preparar las ideas que conformarán el texto, sería necesario pensar en los siguientes elementos: i) determinar el uso de fuentes externas o no para la selección de ideas para la creación del texto; ii) disponer de un muestrario textual que permita a los alumnos reconocer el modo en que se presentan las informaciones, dependiendo de la consigna de la tarea y también de las demandas sociales que el propio texto pueda imponer; y iii) repartir funciones y prioridades para la

creación del texto, de tal modo que sea posible tanto el trabajo grupal como el individual. En este último caso, las funciones considerarían por ejemplo la ordenación y la clasificación de las ideas para la creación del texto, la selección de las características que el género seleccionado demanda (nivel de léxico, formalidad, tono, etc.), y también, la estimación de estrategias para corregir los errores que pudieran aparecer (errores de coherencia y cohesión, de tratamiento de la información, de paráfrasis de ideas, de ortografía, etc.).

Producción textual.

A partir del estudio realizado, se pudo observar que esta fase de la composición escrita reflejó un bajo nivel de interacción.

Esta etapa no puede obviarse ya que, la textualización debe ser el momento de dar forma a las ideas que conformarán el texto, pero siempre a la vista de un género específico. Sin embargo, y he aquí el punto en el que se pretende incidir, debe ser también el medio para reconocer qué recursos se deben aplicar y qué errores podrían aparecer al momento de la escritura.

Este último punto implica que el profesor permita que sus alumnos se planteen preguntas que les ayuden en la creación del texto, preguntas que no solo han de atender la organización de los contenidos, sino también, a la aplicación y regulación de estrategias.

Por ello, podría ser importante recordar la tipología de preguntas a las que se recurre en PIRLS y PISA para la evaluación de la comprensión lectora.

Atendiendo al caso de la composición escrita, esa tipología de preguntas podría ser:

- Preguntas para localizar una información explícita: en este caso, los alumnos podrían rastrear un dato concreto, ya sea formal o de contenido, aplicado a la creación del texto: *¿esto se escribe con b o v?; esta palabra o esta idea, ¿qué significan?*
- Preguntas para integrar información a lo largo del texto: *¿puedo reemplazar esta palabra o este verbo para no repetirlo?; ¿qué tal si utilizo este conector en lugar de este otro?*

- Preguntas para reflexionar sobre el texto y su contenido: *¿se entiende la idea general del texto?; ¿es apropiado el tono que he utilizado?; ¿si le doy mi texto a otro, entenderá a quién va dirigido?*

Todas estas preguntas servirían, además, para coordinar la participación de los alumnos en cada una de las fases de la composición, pero, también, para controlar el modo en que suelen hacerlo. Con ello, se regularía no sólo la exposición de contenidos, sino la escucha de los mismos o la valoración de ideas o de propuestas por parte de otros miembros de la clase.

Revisión.

En esta fase es importante reconocer en qué medida los conocimientos que fueron seleccionados en las etapas anteriores fueron eficaces o no en la realización del texto demandado por la consigna.

En este sentido, lo importante es generar una reflexión que dé cuenta de los problemas que aparecieron así como de las estrategias a las que se recurrió para poder resolverlos.

Sin embargo, también es esencial que los alumnos tengan la oportunidad de valorar los alcances de la tarea y de compartir con el resto cómo se sintieron tanto con el proceso como con el resultado.

Por lo tanto, es importante recordar que la escritura implica plasmar ideas de forma coherente, pero también, hablar e interactuar sobre ello. Esto supone un paso de un plano puramente psicológico a otro interpsicológico. Se parte de una base que regula los aprendizajes y se llega a la acción o producción de elementos textuales que dan forma a los contenidos de las distintas áreas curriculares.

6.2. Consideración de las formas de participación y de guías para el desarrollo de actividades de composición escrita.

El segundo punto pretende destacar la importancia de las interacciones orales para la toma de decisiones sobre qué escribir y cómo.

Esta meta general procura ampliar el espacio para que los alumnos den cuenta de qué saben sobre el hecho de escribir textos o cómo se ven a sí mismos en cuanto sujetos que llevan a cabo tareas de composición escrita.

El análisis de las clases y la evaluación de los textos revelaron el poco espacio que tienen los alumnos para dar cuenta de qué saben sobre el hecho de escribir textos o cómo se ven a sí mismos en cuanto sujetos que llevan a cabo este tipo de tareas. Además, se pudo apreciar que las interacciones del aula estuvieron fuertemente regidas por la dirección de los docentes, que buscaron recordar contenidos, hacer de modelos para la exposición de experiencias personales y también, ayudar a los alumnos a vincular los conocimientos aprendidos en el aula con las demandas que la escritura de la carta suponía.

Dada la carencia de interacciones, este segundo punto de la propuesta se plantea con un doble objetivo. En primer lugar, para recordar la importancia de las interacciones orales y su forma de medirlas. En segunda instancia, pretende destacar aquellos elementos metacognitivos que ayudan a alcanzar las metas de una clase centrada en el desarrollo de actividades de composición escrita.

Es importante reconocer la relevancia del tratamiento de la comunicación oral dentro del aula. Durán *et al.* (2009) indican que la importancia de lo oral en el ámbito educativo pasa por reconocer la validez y el impacto de los siguientes elementos:

1. Situación comunicativa: tiempo y lugar del intercambio verbal con sus valores sociales añadidos.

2. Participantes: características sociales de cada uno de los interlocutores (estatus, papeles, bagaje de conocimientos) y la relación que se establece entre ellos (jerarquía, igualdad, etc.).
3. Finalidades: objetivos que se pretenden conseguir.
4. Secuencia de actos: orden de las acciones que requiere la construcción y posterior exposición de distintas situaciones comunicativas.
5. Clave: grado de formalidad o informalidad que puede depender del tema, de la relación entre los hablantes, de la meta que se persigue, etc.
6. Instrumentos: canal, la forma de hablar de los participantes, elementos cinéticos (significado expresivo de los movimientos y gestos corporales que acompañan los actos lingüísticos) y proxémicos (relacionados con la percepción del espacio social personal).
7. Normas: pueden ser de interacción que regulan el uso de la palabra y también de interpretación que permiten interpretar lo dicho y lo no dicho a través de procesos de inferencia.
8. Género: se refiere al tipo de interacción: conversación espontánea, clase magistral, entrevistas, etc.

Estos elementos conforman un marco de acción. Lo oral debe permitir que los alumnos dominen su lengua en situaciones diversas (escolares, profesionales, sociales, etc.), desarrollen de forma consciente y voluntaria su propio comportamiento lingüístico a través de instrumentos eficaces y finalmente que sean capaces de elaborar textos orales como producto de una elaboración lenta y reflexiva. Por lo tanto, al igual que la escritura y la lectura, lo oral supone la relación del comportamiento lingüístico con distintas situaciones sociales de tipo formal e informal que permitan a los estudiantes reflexionar y aplicar distintos tipos de estrategias.

Todos estos elementos se destacan porque la comunicación oral debe ser considerada como la primera y más palmaria mediadora a fin de desarrollar

interacciones que potencien la generación de conocimientos y, por su puesto, su uso posterior en otras situaciones comunicativas.

Frente a lo anterior, se ha de recordar que todas las interacciones han de estar reguladas por objetivos. Según Vilà (2011) lo oral se incorpora al aula a través de las siguientes perspectivas:

USOS.	DESCRIPCIÓN.
Hablar para gestionar la interacción social.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de la clase. • Dar y aclarar instrucciones para llevar a cabo una tarea. • Comentar ejercicios o actividades. • Establecer normas de funcionamiento. • Resolver conflictos.
Hablar para negociar significados y construir conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Verbalización de los conocimientos y construcción de saberes académicos. • Compartir experiencias previas y significativas, dudas, intereses y percepciones. • Reflexiones metalingüísticas que permitan la gestión de problemas y de actividades.
Hablar para aprender a hablar.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos del grado de adecuación de las expresiones lingüísticas. • Dominio de registros y estrategias comunicativas diversas. Necesarias para mantener el interés de los receptores.

Tabla 278: Perspectivas para el tratamiento de lo oral en el desarrollo de actividades dentro del aula.

El conjunto de los elementos anteriormente descritos obliga a que las actividades que se pretendan desarrollar consideren los siguientes aspectos (Vilà y Vilà, 1994): i) debe existir un equilibrio entre el uso y la reflexión metalingüística de la lengua; ii) tienen que tratarse de forma simultánea elementos de recepción y de producción siempre a la luz de un contexto comunicativo concreto; iii) al igual que la escritura, la creación de textos orales formales requiere de una serie de pasos (planificación, producción y posterior análisis); y iv) la producción de textos orales puede considerar elementos del

lenguaje coloquial y también elementos que ayuden a estructurar los de tipo formal.

De todo el conjunto de actividades que se puede destacar respecto a lo oral en la sala de clases, para esta propuesta, es importante recalcar la trascendencia de las interacciones.

El análisis de las interacciones reveló que los sujetos (profesores y alumnos) son más propensos a la creación de discursos, pero no a la comprensión de los mismos. En concreto, las actividades orales no consideraron la necesidad de llegar a acuerdos, esto es, instancias que fijasen de algún modo los puntos de convergencia o de divergencia a los que se había llegado en las tareas relacionadas con la recopilación de conocimientos previos necesarios para la escritura del texto demandado.

Las actividades de interacción oral, por lo tanto, han de referirse a acciones en las que los usuarios de la lengua actúan de forma alterna como hablantes y como oyentes con uno o más interlocutores para conseguir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación. En este tipo de actividades se emplean las estrategias de comprensión y de producción. A ellas se añaden las estrategias de cooperación que intervienen en hechos tales como el saber tomar y ceder los turnos de palabra, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho; y mediar en un conflicto.

Algunos ejemplos de actividades de interacción oral son: transacciones (interactuar para obtener bienes y servicios), conversación informal, conversación formal, debate, entrevista, negociación, cooperación para alcanzar un objetivo (reparar un objeto, organizar un acontecimiento, etc.).

Finalmente es importante recalcar que este tipo de actividades requieren de estrategias de control que se resumen en la siguiente tabla:

Planificación.	<ul style="list-style-type: none"> • Encuadre (esquemas mentales acerca de los intercambios posibles y probables de la actividad que se va a llevar a cabo). • Consideración de la distancia comunicativa que hay entre los interlocutores (identificación de vacío de información y de opinión). • Valoración de lo que se puede dar por supuesto. • Planificación de los intercambios.
Ejecución.	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar la palabra. • Cooperación interpersonal. • Cooperación de pensamiento. • Enfrentarse a lo inesperado. • Petición de ayuda.
Evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Control de los esquemas mentales acerca de los cambios probables y posibles. • Control del efecto y del éxito.
Corrección.	<ul style="list-style-type: none"> • Petición de aclaración. • Ofrecimiento de aclaración. • Reparación de la comunicación.

Tabla nº 279: Estrategias de control de las actividades de interacción oral dentro del aula.

La tabla anterior destaca que las interacciones ocurren no solo para exponer lo que se sabe. Se recurre a ellas también para cooperar o pedir ayuda, hechos que tampoco aparecieron en el análisis de las clases y de las consignas de trabajo.

El segundo objetivo de este apartado de la propuesta pasa por destacar la importancia de los elementos metacognitivos que ayudan a la realización de las tareas de la escritura.

Un primer elemento tiene que ver con la capacidad para generar y formular preguntas dentro del aula. Este fenómeno fue analizado desde el punto de vista de los docentes, hecho que no implica que los profesores sean quienes siempre han de detentar la capacidad para dirigir esta acción.

La generación de preguntas es el punto de partida de todo el proceso de aprendizaje, puesto que refleja las inquietudes, así como el nivel de conocimiento previo del sujeto que pretende investigar, hablar o escribir sobre un determinado fenómeno. Por lo tanto, es importante saber formular correctamente una pregunta para poder guiar todo el proceso posterior de las actividades de conocimiento.

Tal como se explicitó en la primera parte de esta propuesta, la consideración de las preguntas ha de permitir que los sujetos determinen los pasos que deben seguir para el tratamiento de la información, pero también para regular el comportamiento de los sujetos en tanto actores del proceso de composición escrita.

Márquez y colaboradoras (2003) señalan que existen dos tipos generales de preguntas. Unas son las productivas, las que activan conocimiento previo de un modo creativo dando una respuesta creativa y otras que solo buscan que los estudiantes “digan” la respuesta, esto es, que se sirvan de la información de los textos sin tener la oportunidad para cuestionarse nada.

Las siguientes preguntas representan ejemplos de los tipos productivas y reproductivas:

¿Qué sabemos sobre las flores?

- ¿Cuáles son las partes de la flor?
- Define ¿qué es una flor?
- ¿Cómo explicarías a un amigo qué es una flor?
- Don Juan ha salido al campo y ve plantas con partes verdes pero no sabe si son flores o frutos. ¿En qué tendría que pensar para reconocerlos?
- A Marta le gustan las flores porque tienen pétalos de colores. Don Marcos le ha dicho que hay flores sin pétalos y Marta no se lo cree. Di cómo justificarías a Marta que Don Marcos tiene razón.

Por otra parte, para que las preguntas produzcan acciones coherentes que vayan hacia la generación de aprendizajes significativos para los alumnos es importante que cumplan con una serie de características. Entre éstas es posible mencionar:

1. Preguntas situadas en contextos específicos: si se quiere que los alumnos aprehendan un determinado vocabulario que les permita explicar fenómenos específicos es importante situar las preguntas en un contexto que permita visualizar qué tipo de hechos son los que se pretende estudiar.

Un ejemplo de preguntas contextualizadas:

- Pregunta directa o no contextualizada: ¿Hay agua en el aire?
- Pregunta contextualizada: En la estación de metro, el señor Dalmau resbala y cae en un charco de agua. Estirado en el piso, ve que el agua cae desde unas cañerías que hay en el techo. “¡Las cañerías pierden agua! ¡Qué vergüenza!”, piensa el señor Dalmau, y decide poner una denuncia a la compañía que fabrica las cañerías. Los de la compañía, convencidos de que sus cañerías no pierden agua, contratan un abogado para que los defienda. En el juicio, el abogado defensor hace declarar a una experta meteoróloga que sostiene que “no es que las cañerías pierdan agua. Se trata del agua que hay en el aire la que se condensa en la parte exterior de las cañerías y la que cae luego a tierra”. ¿Qué hay agua en el aire? ¿Usted espera que nos creamos eso que acaba de decir?, pregunta de manera exaltada el abogado del señor Dalmau. Tú, como miembro del tribunal, ¿qué decidirías?

2. Preguntas orientadoras: las preguntas deben permitir que los estudiantes recojan información pertinente y en una medida justa. He aquí un ejemplo de este tipo de preguntas:

- Pregunta sin orientación (pista): Sin los microorganismos la vida en el bosque sería imposible. Justifica esta información.

- Pregunta que orienta: Teniendo en cuenta el ciclo de la materia y el flujo de la energía, justifica la siguiente afirmación: sin los microorganismos la vida en el bosque sería imposible.

3. Preguntas que suponen una respuesta escrita: este tipo de preguntas son las que generalmente se aplican para medir en qué grado ha interiorizado un alumno los contenidos de un determinado tema. Para que éstas sean de buena calidad, deben considerar los siguientes aspectos:

- Tener en cuenta un proceso de explicación, es decir, un espacio en el que los alumnos puedan dar cuenta de sus propias ideas respecto al tema que están estudiando.
- Dar cuenta de una introducción que dé a entender cómo se han recogido las nuevas ideas y los nuevos procedimientos trabajados en clase. (introducción y estructuración).
- Permitir que los nuevos aprendizajes se utilicen para interpretar nuevos fenómenos que se puedan explicar a partir del modelo introducido. (aplicación).
- Comprobar si los alumnos han construido un buen modelo y valorar lo que se ha aprendido (evaluación final).

En síntesis, la generación de buenas preguntas por parte de los alumnos para participar en clases, así como de parte de los docentes para evaluar el grado de dominio de un determinado grupo de conocimientos, puede considerar los siguientes aspectos (Márquez y colaboradoras, 2003:49):

Frente a...	Se propone...
Preguntas y ejercicios con un texto corto, con preguntas directas o formas imperativas y sin una introducción que dé sentido a la tarea...	Preguntas y ejercicios entorno a situaciones en un contexto bien definido que facilite el reconocimiento del objetivo del texto, a quién va dirigido, qué finalidad tiene, etc.
Preguntas y ejercicios con una forma y lenguaje similares al del libro de texto, que promueven la reproducción sin la comprensión...	Preguntas planteadas con un lenguaje situado en un contexto cotidiano.
Preguntas y ejercicios de tipo reproductivo para introducir nuevos conocimientos...	Preguntas y ejercicios relacionados con el trabajo experimental, tratamiento de datos, discusión de resultados, tratamiento de la información, etc.
Preguntas y ejercicios que pueden tener diferentes niveles de respuesta...	Preguntas y ejercicios planteados en un contexto bien definido y donde, si cabe, se explicita la necesidad de establecer relación con la teoría o las explicaciones científicas (deben dar pistas)
Preguntas y ejercicios sobre aspectos concretos o parciales definidos en el contexto académico o científico...	Preguntas y ejercicios que planteen cuestiones sobre situaciones o problemas reales con su respectiva globalidad o complejidad.
Preguntas y ejercicios que favorezcan una idea de ciencia dogmática como un conjunto de afirmaciones...	Preguntas y ejercicios que favorezcan una idea de ciencia que se va construyendo a través de la discusión y de la argumentación en relación a informaciones nuevas, datos, nuevos problemas, etc.

Tabla nº 280: Elementos para la formulación de las preguntas.

Aplicado al proceso de composición escrita, que además, requiere el tratamiento de estrategias de comprensión lectora, la generación de preguntas tendría que considerar, atendiendo a cada una de las fases de la composición escrita, los siguientes elementos:

Acceso al conocimiento.

Como se ha comentado en el primer apartado de esta propuesta, lo importante en esta primera etapa de la composición escrita es la coordinación de los conocimientos que son necesarios para el desarrollo posterior del o de los textos que se pretenda construir.

En este sentido, lo importante es definir el contexto en que se ha de desarrollar la tarea de escritura y, a la vez, recordar situaciones similares de trabajo que se han llevado a cabo en las clases.

Para que los alumnos y el docente puedan generar las preguntas es interesante también que se consideren las ayudas que unos y otros se pueden prestar. Esas ayudas deben tener en cuenta aspectos relacionados con la tarea misma, pero también con el sujeto que las desarrolla.

Ejemplos de este último tipo de preguntas pudieron observarse en la clase de 6º. En ella, el profesor les preguntaba a los alumnos si recordaban ocasiones anteriores en las que habían tenido que enfrentarse con metas similares a las propuestas por la redacción de la carta.

De este modo, y considerando los elementos vinculados tanto a la tarea, como a los sujetos que la desarrollan, algunas preguntas que podrían aplicarse son:

- ¿Alguien me puede comentar qué pasos hemos seguido en ocasiones similares a ésta?
- ¿Podemos recordar qué elementos nos sirvieron para construir este tipo de texto en tareas pasadas?
- ¿Quién recuerda haber tenido problemas? ¿Por qué? ¿Qué podríamos hacer esta vez para poder evitarlos?
- ¿Qué estrategias ocupamos para separar las ideas principales del texto que queríamos construir?

Planificación.

A partir de los elementos anteriormente descritos, es importante asignar roles para que los conocimientos activados puedan controlarse durante toda la construcción de los textos.

Ya sea que se trabaje de forma grupal o de forma individual, se ha de considerar de qué modo se pueden formular preguntas que atiendan al contenido, a la forma del texto, pero también preguntas que regulen la motivación de los alumnos. Así entonces, algunas preguntas podrían ser:

Preguntas para el control de los contenidos:

- ¿Entendemos todos los pasos necesarios para la realización de la tarea?
- ¿Quién podría explicar con sus palabras lo que es necesario hacer?
- ¿Podríamos dar un ejemplo de situaciones similares en donde aparezcan este tipo de contenidos?

- ¿Cómo pensamos presentar la información? ¿Sabemos ya quién y cómo es nuestro destinatario?
- ¿Tenemos algún texto parecido o alguna fuente de información que nos pueda ayudar? ¿De qué forma nos podría ayudar?

Preguntas para la regulación de la motivación y participación:

- ¿Soy capaz de hacer una tarea como ésta? ¿Qué debería saber o preparar con más cuidado?
- ¿Recuerdo alguna estrategia que haya utilizado en clases anteriores? ¿La puedo compartir con el resto de la clase?
- ¿Cómo podría delegar funciones y repartir en etapas lo que tengo que hacer?

Producción textual.

Durante esta etapa, el análisis de las clases evidenció un bajo nivel de interacción entre los docentes y los alumnos. Quizá la principal razón tenga que ver con el diseño de la actividad, centrada en el trabajo individual por parte de los alumnos.

Sin embargo, es importante señalar que es precisamente durante esta etapa en la que los alumnos experimentan la eficacia o no de todo el proceso de planificación anterior. De allí entonces que sea necesario recordar, no sólo a través de preguntas, la necesidad de separar las estrategias útiles para la coordinación de los contenidos y la forma exigida por las demandas de la tarea.

Así pues, algunas de las preguntas que se podrían plantear son:

- ¿Son suficientes las ideas que he seleccionado para la escritura del texto?
- ¿Podría explicar esta información de otro modo? ¿Qué tal si lo hago de un modo más o menos formal?
- ¿Tengo las herramientas necesarias para comprobar que lo que estoy escribiendo se entiende?
- ¿Puedo pedir a un compañero que corrija lo que estoy redactando?

Revisión.

Finalmente, esta etapa ha de dar cuenta de los logros y de las dificultades que se han experimentado al momento de desarrollar la actividad de composición escrita.

En el análisis de las clases, el nivel de 8º fue el único que se centró un poco más en esta última fase. La profesora se preocupó por recabar información respecto a la aplicación de contenidos, pero también sobre lo que en términos de experiencia, había significado la actividad para toda la clase.

Sin embargo, dado que es importante destacar la importancia de las interacciones orales, es importante, además, plantear para la revisión, preguntas tales como:

- ¿Alguien me puede contar qué hemos hecho?
- ¿Pueden decirme quién fue bueno/a recordando las características de los textos que teníamos que escribir? ¿Por qué?
- ¿Quién fue paciente esperando su turno para hablar?
- ¿Cuál de todos los textos que hemos analizado/escuchado creen ustedes que es el que más se ajusta a la descripción que hemos acordado?

Por otra parte, las interacciones en el aula han de considerar que es necesario regular los procesos de asimilación y de interacción de las etapas que supone la escritura, tal como puede observarse en la siguiente figura:

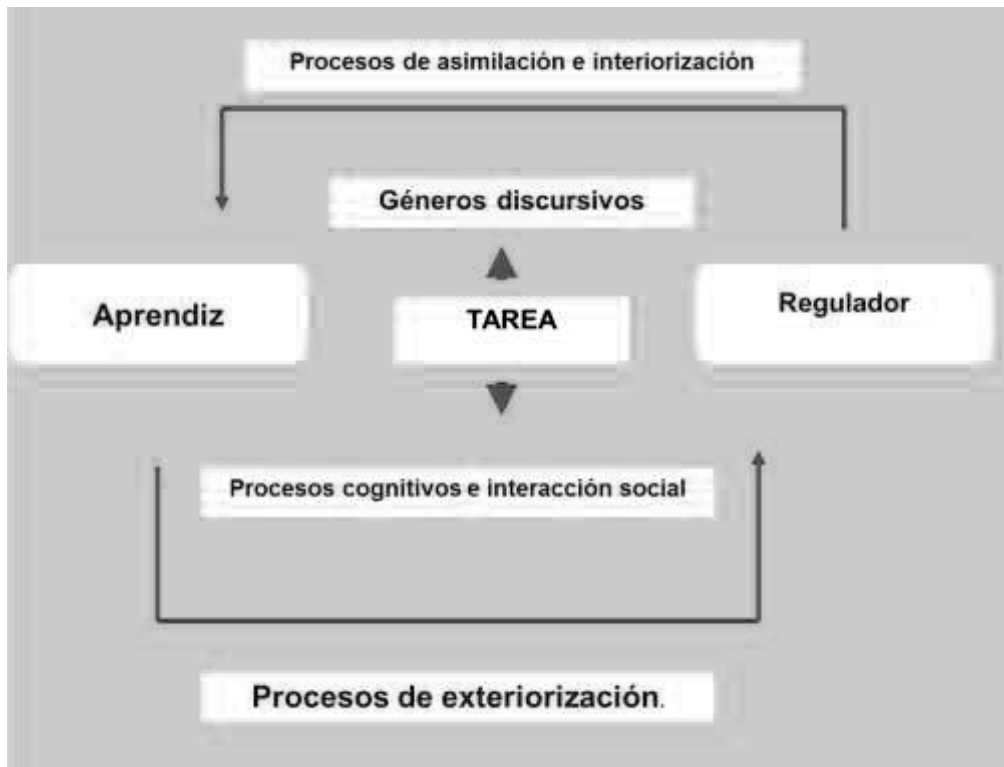


Figura nº 3: Regulación de las intervenciones de alumnos y profesores en el desarrollo de actividades de composición escrita.

Dicho proceso pasa por el reconocimiento de las ayudas que se pueden dar para el desarrollo de las actividades. Así, Sánchez Miguel, García y Rosales (2010), a partir de las investigaciones desarrolladas en el campo de la comprensión lectora dentro del aula señalan que se han de considerar dos tipos de mediaciones para favorecer la participación de los estudiantes.

Una de ellas se relaciona con la variable tarea, hecho que el autor denomina como “elementos fríos” de las ayudas. Este conjunto de ayudas “frías” se traduce en el desarrollo de acciones tales como (Sánchez Miguel, García y Rosales 2010):

- Describir/ Proponer una estrategia.
- Sonsacar, dar pistas; invitar a reconsiderar.
- Descomponer la tarea.
- Dar apoyos físicos.
- Iniciar un razonamiento, rellenar huecos; proponer opiniones.
- Confirmar/ pedir confirmación.

- Recapitular, añadir, reformular; redirigir.

En cambio, aparece un segundo tipo de ayudas que se relacionan con la variable tarea. A este tipo de ayudas el autor las llama “cálidas” y las relaciona con las siguientes actividades:

- Desafiar /Justificar.
- Elogiar, evocar logros pasados.
- Generar expectativas de autoeficacia.
- Reflejar, normalizar o empatizar.
- Valorar logros sin generalizar.
- Evitar hacer concesiones.
- Valorar la actividad como deseable.
- Considerar que la actividad es viable.
- Mantener el compromiso con las metas de partida.
- Explicarse de un modo adecuado los resultados obtenidos.

Bien es cierto que en la observación de las clases aparecieron en menor o mayor medida alguna de estas acciones. Por ejemplo, en 6º, el profesor recordó a los alumnos que ya habían pasado por situaciones similares y que, por lo tanto, sí que eran capaces de afrontar el desarrollo de la tarea que suponía la escritura de la carta.

Lo importante es que estas acciones aparezcan en cada una de las etapas de la composición escrita y que, en definitiva, permitan a los estudiantes dar cuenta de sus progresos, de las estrategias a las que acuden y de los problemas con los que pueden enfrentarse.

6.3. Atención de la relación entre la producción textual y las estrategias cognitivas y metacognitivas vinculadas con las diferentes etapas de la composición escrita.

Finalmente, se destaca el conocimiento que se debe tener respecto a las estrategias cognitivas y metacognitivas que han de estar presentes en cada una de las etapas de la composición escrita.

Como se pudo apreciar en el desarrollo de la clase, no hubo reconocimiento de las estrategias necesarias para el tratamiento y la transformación a la que se debía recurrir para la escritura del texto solicitado.

Sea como sea, es necesario recordar que, frente a la escritura, existen diversos aspectos que se han de considerar y controlar. Así, uno de ellos tiene que ver con el motivo por el que se escribe. Un ejemplo de las motivaciones de la escritura es la clasificación propuesta por Lomas (1999: 371):

Tipos de escritura.		
	CARACTERÍSTICAS.	FORMAS.
PERSONAL.	Objetivo básico: explotar intereses personales. Audiencia: el propio autor. Base para todo tipo de escritura. Tiene flujo libre. Fomenta la fluidez de la prosa y el hábito de escribir.	Diarios personales, cuadernos de viaje, ensayos informales y narrativos, escribir a chorro, tormenta de ideas, ideogramas, recuerdos, listas, dietarios, agendas, etc.
FUNCIONAL.	Objetivo básico: comunicar, informar y estandarizar la comunicación. Audiencia: otras personas. Es altamente estandarizada. Sigue fórmulas convencionales. Se relaciona con ámbitos de uso laboral y social.	Correspondencia comercial, administrativa y de sociedad; cartas, contratos, resúmenes, memorias, solicitudes, invitaciones, facturas, etc.
CREATIVA.	Objetivo básico: satisfacer la necesidad de inventar y crear. Audiencia: el propio autor y otras personas. Satisface la expresión de sensaciones y de opiniones privadas. Busca pasarlo bien e inspirarse. Conduce a la proyección. Presta especial atención al lenguaje.	Poemas, mitos, comedias, cuentos, anécdotas, novelas, ensayos, cartas, canciones, chistes, parodias, etc.
EXPOSITIVA.	Objetivo básico: explorar y presentar información. Audiencia: el autor y otras personas. Basado en hechos objetivos. Ámbito de uso académico y laboral. Informa, describe y explica.	Informe, exámenes, cartas, ensayos, manuales, periodismo, literatura científica, noticias, entrevistas, normativa, instrucciones, etc.

	Sigue modelos estructurales. Busca claridad.	
PERSUASIVA.	Objetivo básico: influir y modificar opiniones Audiencia: otras personas Pone énfasis en el intelecto como en las emociones. Ámbitos de uso académico, laboral y político. Puede tener estructuras definidas. Real o imaginario.	Editoriales, cartas, panfletos, ensayos, anuncios, eslóganes, peticiones, artículos de opinión, publicidad, etc.

Tabla nº 281: Tipos de escritura.

A partir de esta tabla, es posible ver gráficamente que los motivos de escritura satisfarían con creces las metas propuestas por los objetivos de aprendizaje (OA) detallados para cada uno de los niveles que participaron en esta investigación. Por otra parte, dan cuenta de los textos que se generan, así como el tipo de lectores potenciales a los que estarían dirigidos.

Además del tipo de escritura, es necesario considerar otro tipo de conocimientos que están emparentados directamente con los mecanismos de textualización y con el control de los medios para obtener y transformar información.

Prado Aragonés (2004) hace referencia a otro tipo de conocimientos para el desarrollo de la escritura, conocimientos que se resumen a través de las siguientes tablas:

Situación comunicativa.

Receptor.	¿A quién escribo?	El conocimiento del receptor condiciona las características del escrito: tono, grado de formalidad, léxico, etc.
Emisor.	¿Escribo por mi cuenta o representando a otros?	Dependiendo de ello el escrito será más o menos subjetivo.
Finalidad.	¿Por qué escribo?	Constituye la razón del escrito y por tanto, determina la forma del mismo: informar, aprender, divertirme, etc.

Tabla nº 282: Elementos que deben considerarse para el desarrollo de tareas de composición escrita: situación comunicativa.

El texto.

Tipología textual.	¿Cómo voy a presentar mi escrito?	Los condicionantes y finalidades de la comunicación determinan el tipo de escrito. Se precisa conocer las características y estructuras de los diversos tipos de escritos para adecuarlas a las intenciones comunicativas.
Textualización.	¿Qué materiales necesitaré?	Materiales para el proceso de textualización: papel, lápiz, bolígrafo, ordenador, etc., materiales de consulta: diccionarios, enciclopedias, gramática, libro de texto, etc.

Tabla nº 283: Elementos que deben considerarse para el desarrollo de tareas de composición escrita: texto.

El contenido.

El tema.	¿Sobre qué voy a hablar?	El tema viene determinado por la situación, comunicativa y de él depende el tipo de texto y el resto de la planificación.
La información.	¿Dónde podré informarme?	Determinados tipos de texto requieren consulta de materiales bibliográficos a través de los cuales el alumno construye su propio aprendizaje.
	¿Cómo voy a recoger la información?	Precisa la utilización de técnicas de trabajo intelectual tales como esquemas, resúmenes, etc.

Tabla nº 284: Elementos que deben considerarse para el desarrollo de tareas de composición escrita: el contenido.

La enunciación.

La persona gramatical.	¿Voy a escribir en 1ª, 2ª o 3ª persona?	La elección de una u otra estará en relación con si se escribe a título personal o representando a otros, además del tipo de texto que se utilice.
El tiempo verbal.	¿Sobre lo que voy a escribir pasa ahora, ha pasado o va a pasar?	Es necesario mantener la coherencia textual en todo el escrito y estará en relación con el tipo de texto.
El espacio.	¿Dónde pasa lo que voy a contar?	Este elemento tiene importancia especialmente en el texto narrativo.

Tabla nº 285: Elementos que deben considerarse para el desarrollo de tareas de composición escrita: la enunciación.

Considerar los aspectos de las tablas anteriores permite pensar en qué elemento de los textos habría que hacer hincapié en el desarrollo de cada una de las fases de la composición escrita.

Sin embargo, ninguno de estos elementos sería válido si no se dispusiera de mecanismos de detección de los errores y de control de los mismos.

Por esta razón, es importante recurrir a estrategias, que según Álvarez (2010) pueden ser de tipo cognitivo y metacognitivo.

La siguiente tabla hace referencia al conjunto de estrategias necesarias para enfrentar las diversas fases de las tareas de composición escrita.

Fases.	Estrategias.	
	Cognitivas.	Metacognitivas.
Acceso al conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar ideas para temas. • Rastrear información en la memoria y conocimientos previos. • Identificar el público y definir la intención. • Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros discursivos, etc. • Hacer inferencias para predecir resultados o completar información 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el proceso de la escritura. • Examinar factores ambientales. • Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. • Analizar variables personales
Planificación.	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar información en función del tema, intención y público. • Formular objetivos. • Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. • Elaborar esquemas, mapas conceptuales y resúmenes. • Manifestar metas de proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar el plan que se piensa seguir (ordenar y prever acciones) • Seleccionar estrategias personales adecuadas. • Revisar, corregir o verificar las estrategias.
Producción textual.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar textos según tipos textuales y géneros discursivos. • Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y/o proposiciones: creando analogías, generando inferencias, buscando ejemplos, etc. • Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema. • Elaborar borradores o textos intermedios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con el tema, lo personal y el ambiente.
Revisión.	<ul style="list-style-type: none"> • Leer para identificar y resolver problemas textuales. • Leer para identificar problemas relacionados con el tema, la intención y el público. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

Tabla nº 286: Relación de estrategias cognitivas y metacognitivas para el tratamiento de la composición escrita (Álvarez, 2010).

En resumen, esta propuesta ha querido destacar la injerencia de tres aspectos que se deben considerar para el tratamiento de la composición escrita. Por un lado, los conocimientos ligados al proceso de escritura, luego la mediación de lo oral para el control de las ayudas, las interacciones y la formulación de preguntas y, en tercer lugar, la regulación de todos los conocimientos anteriores a través de la aplicación y control de estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo.

Es importante recalcar que no se ha pretendido mostrar unas reglas específicas que ayuden a la mejora del tratamiento de la composición escrita dentro del aula. Antes bien, se trata de principios generales que se basan en los resultados de esta investigación, siempre bajo el marco del currículum educativo chileno y de las aportaciones teóricas del ámbito de la lectura y la escritura tendientes a la mejora de la interrelación durante dichos procesos desarrollados en el aula.

VII. REFERENCIAS.

- ADAM J. & REVAZ, F. (1996). "(Proto) tipos: La estructura de la composición en los textos" en *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura* 10, 9- 22.
- ALABARRÁN, M. (2009). "Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita" en *Didáctica (Lengua y Literatura)* (Madrid) 21, 19-32.
- ALLAL, L. (2000). "Regulación metacognitiva de la escritura en el aula" en: A. Camps y M. Millán (coords.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- ÁLVAREZ, T. (2010). "La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria" en *Revista de Educación*, 353.
- ÁLVAREZ, T. y Ramírez, R. (2006). "Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura" en *Didáctica (Lengua y Literatura)* (Madrid), vol. 18, 29-60.
- BADDLEY, A. & Hitch, C. (1974). "Working memory" en: G. Bower (ed.) *Advances in learning and motivation*. V. 8, 47-90. New York: Academic Press.
- BAJTIN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BAKER, L. (1985). "How do we know we don't understand? Standards for evaluating, text comprehension" en D.L. Forrest-Presley *et al.* (Eds): *Metacognition, cognition and human performance*. Vol.1 San Diego: Academic Press INC.

- BEREITER, M. y Scardamalia, C. (1987). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita" en *Infancia y Aprendizaje*, Nº 58, pp.47-64.
- BERNAM, R. & Katzenberger, I. (2004). "Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective". *Discourse Processes*, 38, (1), 57 -94.
- BERNAM, R. & Nir-Sagiv, (2007). "Comparing Narrative and expository text construction across adolescence: a developmental paradox". *Discourse Processes*, 43 (2), 79-120.
- BRONCKART, J.P. & Brochier, G. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Madrid, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRONCKART, J.P. (1992). "El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico" en *Anuario de Psicología*, nº 54 pp. 3-46.
- BRONCKART, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRONCKART, J.P. (2008). "Actividad lingüística y construcción de conocimientos" en *Lectura y vida*. Buenos Aires, pp. 6-18.
- BROWN, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.) *Advances in instructional psychology* (pp.77-165), Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BRUNER, J. & J. Linaza, J. (2007). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- CAIN, K.; Oakhill, J., & Meter, B. (2004). "Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability and components skills". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, Nº 1, 31-42.

- CAMPS, A. & Ribas, T. (1998). "Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa", en *Textos*. 16, 1-5.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (2000 a). "Motivos para escribir" *Textos*, nº 23.
- CAMPS, A. (2000 b). "Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito" *Lenguaje y textos*, nº 15, 37-50.
- CAMPS, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- CAMPS, A.; Guasch, O.; Milian, M. y Ribas, T. (2000). "Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura." En: A. Camps y M. Millán (coords.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- CANDLIN, Ch. & Hyland, K. (1999) (Eds.). *Writing: text, processes and practices*. New York: Longman.
- CANDLIN, Ch. & Hyland, K. (eds.) (1999). *Writing: text processes and practices*, New York: Longman.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación (Nueva edición revisada).
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Vol. 341. Barcelona: Anagrama.

- CASTELLÓ, B., M. (1999). "El conocimiento que tienen los alumnos sobre escritura." En POZO, J.I. y MONEREO, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid. Santillana Aula XXI.
- CASTELLÓ, M y Monereo, C. (1996). "Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos." *Infancia y Aprendizaje*, 74, pp.39-55.
- CASTELLÓ, M. (2000). "Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica." En: A. Camps y M. Millán (coords.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- CASTELLÓ, M. (2007). "El proceso de composición de textos académicos" en Castelló, M.; Iñesta, A.; Solé, I.; Teberosky, A. y Zannoto, M. (Eds.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimiento y estrategias* (pp. 47-82) Barcelona: Graó.
- CASTELLÓ, M.; Bañales, F., N.; y Vega L., A. (2010). "Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión." *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), pp. 1253-1282.
- CERDÁN, R.; Gilabert, R., & Vidal-Abarca, E. (2011). "Selecting information to answer questions: strategic individual differences when searching texts". *Learning and individual differences* 21, 201-205.
- CLEMENTE, M.; Cencerrado, L. & Corchete T. (2005). *Enseñanza y Promoción de la lectura. ¡Hoy, libro! Plan de Fomento de la Lectura en Centros Educativos de Castilla y León*. Junta de Castilla y León: Gráficas LOPE.
- COLOMER, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a Leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA (2007). *Plan Lector. Documento Marco en el que se recogen las líneas propuestas por la consejería de educación para la mejora de la competencia lectora y el fomento del hábito lector en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria.*

De BEAUGRANDE, R. & Dressler W. (2005). *Introducción a la Lingüística del texto.* Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

DI STEFANO, M. "Didáctica de la lectura y la escritura desde disciplinas diversas de la escuela media, una experiencia en escuelas con población vulnerable de la ciudad de Buenos Aires". En: http://www.escrituraylectura.com.ar/mtu/nivel_medio/investigacion/Catamarca%20Ponencia%20I.doc (Consultado el 04 de noviembre del 2009).

DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ORDENACIÓN ACADÉMICA (2007). *Plan de Lectura, Escritura e Investigación de Centro. Orientaciones para su elaboración, desarrollo y evaluación.* Gobierno del Principado de Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección de Políticas Educativas y Ordenación Académica.

DOLZ, J. & Schneuwly, B. (1997). "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona" en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 11, 77-98.

DOLZ, J. y ERARD, S. (2000). "Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales" En: A. Camps y M. Millán (coords.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- DONALD, M. (1993). "Précis of "Origins of the modern mind. Three stages in the evolution of culture and cognition." *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 737-791.
- DURÁN, C.; López, I.; Sediles, Y.; y Sánchez-Enciso, J. (2009). *La palabra compartida: la competencia comunicativa en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las Competencias Básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Vol. 21. Barcelona: Graó.
- FARRÉ, J. M. (2006). *Nuevo Zapín 5 Lengua Castellana*. Barcelona: Vicens Vives Educación Primaria. pp. 128-129.
- FLAVELL, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906- 911.
- GAIRIN, J. (2001). "Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje", en *Cuadernos de Pedagogía* 370, 24- 27.
- GÁRATE, M. (1994). *La Comprensión de cuentos en los niños: Un enfoque cognitivo y sociocultural*. 1ª ed. México: Siglo XXI.
- GARCÍA PAREJO, I. (2011). "Exposición escrita, escuela y sociedad" En García Parejo, Isabel (coord...) *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona: Graó, pp. 101- 123.
- GARCÍA, J. N. (2002). *Introducción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- GASKINS, I. (2003). "Taking charge of reader, text, activity and context" In: Anne Polselli Sweet and Catherine E. Snow (eds.). *Rethinking reading comprehension* New York: Guilford Press, pp. 141-165.

- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, J.; Preiss, D.; y San Martín, E. (2008). "Evaluando el Discurso Docente: Desarrollo de un modelo de Rasch a partir de la evidencia audiovisual de profesores chilenos de Primer Ciclo de Educación Básica en el área de Lenguaje". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. V. 1, 2, 138- 147.
- GONZÁLEZ, M^a C. (2009). "Aproximaciones al leer y al escribir como procesos interactivos y situados". *Didáctica (Lengua y Literatura)*. (Madrid) 21, 157-190.
- GRABE, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. New York: Longman.
- GRAESSER, A.; Millis, K., & Zwaan, R. (1997). *Discourse comprehension*. Annu. Rev. Psychology, 48: 163-189.
- GRAESSER, A.C.; Singer, M.; & Trabasso, T. (1994). "Constructing inferences during narrative text comprehension". *Psychological Review*, 101, 371-395.
- GRIZE, J.B. (1990). *Logique et langage*. París: Ophrys.
- GRUPO DIDACTEXT (2003). "Modelo socio-cognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos". *Didáctica (Lengua y Literatura)* (Madrid) 15, 75-104.
- GYSLING, J. y Meckes, L. (2011). "Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010" en: *PREAL, Serie Documentos* N° 54.
- HAYES, J. y Flower, L. (1980). "Identifying the organization of writing processes." En L. Gregg y E. Steinberg (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.

- HERNÁNDEZ R., G. "Teorías implícitas de la comprensión lectora y la composición escrita en estudiantes de Educación Secundaria y Superior" X Congreso de Investigación Educativa. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0282-F.pdf (Consultado el 14 de enero de 2013).
- HERNÁNDEZ, G. (2008). "Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual" *Revista mexicana de Investigación Educativa*. 13 (38), 737-771.
- IZA Dorronsoro, L. (2006). *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Blitz, Colección Bibliotecas Escolares, Serie Amarilla: Gobierno de Navarra.
- IZQUIERDO, M. & Sanmartí, N. (2000). "Enseñar a leer y escribir textos de Ciencias de la Naturaleza" En Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat (Editores) *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- JORBA, J. (2000). "La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas" En Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat (Eds.). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- KENDEOU, P.; van den Broek, P.; White, M.J.; & Lynch, J. (2007). "Comprehension in Preschool and early elementary children: skill development and strategy intervention" In D. S. McNamara (Ed.) *Reading Comprehension Strategies Theories, interventions and Technologies*. (Pp.27-47) New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- KINTSCH, W., & van Dijk, T.A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, 85, 363-394.

- LEÓN, J.A.; ESCUDERO, I.; y van den BROEK, P. (2003). "La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias elaborativas". En León, J.A. (Ed.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 153-170). Madrid: Pirámide.
- LEONTIEV, A. (1969). *El hombre y la cultura: problemas teóricos sobre educación*. México: Grijalbo.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo hacer cosas con las palabras, Vol. 1*, Barcelona: Paidós.
- LUCEÑO C., J. (2008). *Las competencias básicas en la expresión escrita. Su psicopedagogía en la educación primaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MAGLIANO, J. P.; Millis K. ; Ozuru, Y.; & McNamara, D. (2007). "A multidimensional framework to evaluate reading comprehension tools". In D. S. McNamara (Ed.). *Reading Comprehension Strategies Theories, interventions and Technologies*. (Pp.107-136) New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARKMAN, E.M. & Gorin, L. (1981). "Children's ability to adjust their standrs for evaluating comprensión". *Journal of Eductional Psychology*. 73, 320-325.
- MARKMAN, E.M. (1979). "Realizing that you don't understand: Elementary school children's awereness of inconsistencies." *Child Development*, 50, 643-655.
- MARTÍ, E. (1995). "Metacognición, desarrollo y aprendizaje. Dossier documental". *Infancia y aprendizaje* 72 (2), 115- 126.
- MARTÍ, E. (2003). *Representar el mundo externamente*. Madrid: Antonio Machado.

- MARTOS, A. (2010). "Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico". *Didáctica (Lengua y Literatura)* (Madrid) 22, 199-229.
- MAURI, T. & Sanmarti, N. (2000). "Estrategias de aplicación en el aula En Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat (Editores). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- McNAMARA , D. & Magliano, J. (2009). "Toward a comprehensive model of comprehension". *Psychology of learning and motivation*, Volume 51, pp. 297- 384.
- McNAMARA, D. S.; Ozuru, Y. *et al.* (2007). "The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework". In D. S. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies Theories, interventions and Technologies*. (Pp.465-496) New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Vol. 41. Barcelona: Paidós.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Vol. 39. Barcelona: Paidós.
- MILLÁN, M. (1993). "Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas" *Aula de innovación Educativa*, nº 14.
- MILLÁN, M. (1996). "Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos" *Cultura y Educación*, 2, 67-78.
- MILLÁN, M. (2001). "Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita" en CAMPS, A. (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona. Graó. Pp. 23-35.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2012, a). *Bases Curriculares, 2012. Educación Básica*. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, UNIDAD DE CURRÍCULUM (2013 c). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio para Cuarto Año Básico*. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, UNIDAD DE CURRÍCULUM (2013, a). *Estándares de Aprendizaje, Lectura 4º Básico*. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, UNIDAD DE CURRÍCULUM (2013, b). *Estándares de Aprendizaje, Lectura 8º Básico*. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, UNIDAD DE CURRÍCULUM (2013, d). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio para Sexto Año Básico*. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, UNIDAD DE CURRÍCULUM (2013, e). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio para Octavo Año Básico*. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, UNIDAD DE CURRÍCULUM UCE (2008). *Mapas de Progreso de Aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación. Mapa de Progreso de Producción de Textos Escritos*. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, UNIDAD DE CURRÍCULUM UCE (2010). *Niveles de logro 4º Básico para Escritura SIMCE*. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, UNIDAD DE CURRÍCULUM UCE (2012, b). *Mapas de Progreso de Aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación. Mapa de progreso de lectura*. Santiago, Chile.
- MONEREO, C., & Pozo, J. (2001). "Competencias para (con) vivir con el siglo XXI". En *Cuadernos de Pedagogía*. Número 370, pp. 12- 18.

- MOSENTHAL, P. (1979). "Children's strategy preferences for resolving contradictory story information under two social conditions". *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 323-343.
- MULLIS, I., Kennedy, A. M.; Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2006). *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora PIRLS 2006 Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Secretaría General Técnica Ministerio de Educación y Ciencia.
- NYSTRAND, M. (1982 a). "Rhetoric's "audience" and linguistics speech community: implications for understanding writing, reading and text" En M. Nystrand (ed.) *What writers know. The language, processes and structure of written discourse*. New York: Academic Press, 1-28.
- NYSTRAND, M. (1982 b). "An analysis of errors in written communication" in M. Nystrand (ed.) *What writers know. The language, processes and structure of written discourse*. New York: Academic Press, 57-86.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. R. & Bruner, J. S. (1996). "Folk psychology and folk pedagogy". In D. R. Olson & N. Torrance (eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 9-27). Cambridge, MA: Blackwell.
- OTERO, J. y CAMPANARIO, J.M. (1990). "Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts". *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 5, 447-460.
- PAJARES, R.; Sanz, A. y Rico, L. (2004). *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, cultura y deporte.

- PÉREZ E., M. P. (2006). "Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza." En Pozo, J. I. *et al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- PÉREZ ESTEVE, P., & Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- PERONARD, M. (2002). "Conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión". *Onomazein*, 7, 95-115.
- PERONARD, M. (2003). "Correlación entre metacompreensión y metaproducción de textos escritos." En *Textos*, 33, 1-5.
- PERONARD, M., Velázquez, M., Crespo, N.; y Viramonte, M. (2002). "Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica". *Infancia y aprendizaje* 25 (2), 131-145.
- PITTARD V. y Marlev M. (2000). "La cognición situada socialmente y la actividad metalingüística" En: A. Camps y M. Millán (coords.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- POZO, J.I. (2001). *Humanamente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- POZO, J.I. (2003). *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- POZO, J.I. (2006). "La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad." En Pozo, J. I. *et al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

- POZO, J.I. y Scheuer, N. (1999). "Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas." En POZO, J.I. y Monereo, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- POZO, J.I.; Scheuer, N.; Mateos, M.; y Pérez, M. P (2006). "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza." En Pozo, J. I. *et al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el Siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- PRAT, À. (2000). "Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textual" en JORBA, Jaume; Gómez, Isabel; Prat, Àngels (Editores) *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- PREISS, D. (2009). "The Chilean instructional pattern for the teaching of language: a video-survey study based on a national program for the assessment of teaching". *Learning and Individual Differences*, 19, 1-11.
- PREISS, D. (2010). "Folk Pedagogy and Cultural Markers in Teaching: Three Illustrations from Chile". In D. Preiss & R.J. Sternberg, (Eds.) *Innovations in educational psychology: Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development* (pp. 325-356). New York: Springer Publishing Company.
- RIBAS, T. (1997). "Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Número 11, pp. 53-65.
- RIESTRA, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. (Tesis doctoral)* Universidad de Ginebra.

- RIESTRA, D. (2006 a). "Las metodologías: relaciones entre ideología y semiosis". En: *Enl@ce: revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*. 3.1., 91-112.
- RIESTRA, D. (2006 b). *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- RIESTRA, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- RODRIGO, M. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- RODRIGO, M.J. y Correa, N. (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo." En POZO, J.I. y MONEREO, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- RUIZ, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ MIGUEL., E. y SOLÉ, I (2009). "Avanzando en la lectura: acuerdos, contrastes y propuestas". En *Aula de innovación Educativa*. Número 179, pp. 60- 65.
- SÁNCHEZ MIGUEL., E.; García P. R.; y Rosales, J. (2010). *La Lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

SANZ, Á. (2009). *Orientaciones para la corrección de textos escritos. Evaluación diagnóstica, Educación Primaria*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.

SCHEUER, N.; de la Cruz, M.; Huarte, M. F.; Caíno, G.; y Pozo, J.I. (2001). "Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños" *Infancia y Aprendizaje*, 13 (4), pp.425-440.

SNOW, C (ed.) (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension / RAND Reading Study Group*. Santa Monica: Rand.

SNOW, C. & Polselli, A. (2003). "Reading for comprehension" In: Polselli, A. & Snow, C. (eds.) *Rethinking reading comprehension* New York: Guilford Press, pp. 1-11.

SNOW, C. (2003). "Assessment of Reading Comprehension". In: Polselli, A. & Snow, C. (Eds.) *Rethinking reading comprehension* New York: Guilford Press, pp. 192- 206.

SOLÉ, I., y Mateos, M. (2007). "Llegir, pensar i aprendre". En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. Número 41, P. 15-27.

SOLÉ, I; Mateos, M.; Miras, M.; Martín, E.; Castells, N.; Cuevas, I.; y Gràcia, M. (2005). "Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria" *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), pp. 329-347.

- van den BROEK , P. (in press). "Individual and developmental differences in reading comprehension: Assessing cognitive processes and outcomes". In J. Sabatini, & E. Albro (Eds.) *Assessing Reading in the 21 st Century: Aligning and Applying Advances in the Reading and Measurement Sciences*. New York: Taylor & Francis.
- van den BROEK, P. & White, M. J. (in press). "Cognitive Processes in Reading and the Measurement of Comprehension". In C.A. Espin, K. McMaster & S. Rose (eds.) *A measure of Success: how CBM has influenced Education and Learning*: Minneapolis: University of Minnesota Press.
- van den BROEK P.; Kendeou, P.; & White, M.J. (2009). "Cognitive processes during reading. Implications for the use of multimedia to foster reading comprehension" In A. G. Bus, & S. B. Neuman (Eds.) *Multimedia and literacy development Improving achievement for young learners* (pp. 57-73) New York: Routledge.
- van den BROEK, P.; Kendeou, P.; Kremer, K.; Lynch, J.S.; Butler, J.; White, M. J.; & Lorch, E. P. (2005). "Assessment of comprehension abilities in young children". In S. Stahl, & S. Paris (eds.) *Children's reading comprehension and assessment*, (pp.107-130) Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- VÁZQUEZ, A. *et al.*: "Concepciones de los profesores universitarios acerca de las relaciones entre tareas de escritura y aprendizaje". En: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%202.3.VAZQUEZ.pdf (Consultado el 04 de noviembre del 2009).
- VILÀ, M. (2011). "La competència oral a l'educació obligatòria. Orientacions bàsiques", en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. Número 55, pp. 69-83.

VILÀ, M. y Vila, I. (1994). "Acerca de la enseñanza de la lengua oral", en *Comunicación, Lenguaje y Aprendizaje*. Número 23, pp. 45-54.

VOLOSHINOV, V. (1992). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje: Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza.

VOSNIADOU, S.; Pearson, P.D.; y Rogers, T. (1988). "What causes children's failures to detect inconsistencies in text? Representation versus comparison difficulties". *Journal of Educational Psychology*. 82,491-497.

VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

VYGOTSKY, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Vol. 30. Barcelona: Paidós.

WELLS, G. & MEJÍA, R. (2006). "Dialogue in the classroom". *The Journal of the learning sciences*, 15 (3), 379- 428.

WILLIAMS, J. P. (2007). "Literacy in the Curriculum: Integrating text structure and content area instruction". In D. S. Mcnamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies Theories, interventions and Technologies*. (Pp.199-219) New York: Lawrence Erlbaum Associates.

WRAY, D. & Lewis, M. (2005). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.

ZABALA, A. & ARANAU, L. (2007). *Cómo Aprender y Enseñar Competencias: 11 Ideas Claves*. Vol. 3. Barcelona: Graó.

ZABRUCKY, K. & Ratner, H.H. (1992). "Effects of pasage type on comprensión monitoring and recall in good and poor readers". *Journal of reading Behavior*, 24, 373-391.

VIII. ANEXOS.

Anexo nº 1: Procesos de lectura y detalle de actividades, PIRLS y PISA.

Anexo nº 2: Elementos considerados por las competencias.

Anexo nº 3: Ejemplos de parrillas para la evaluación de los textos.

Anexo nº 4: Ejemplo de actividad y evaluación para la producción de textos escritos, 4º año Básico.

Anexo nº 5: Ejemplo de actividad y evaluación para la producción de textos escritos, 6º año Básico.

Anexo nº 6: Ejemplo de actividad y evaluación para la producción de textos escritos, 8º año Básico.

Anexo nº 7: Protocolo maestros.

Anexo nº 8: Protocolo alumnos.

Anexo nº 9: Cuestionario sobre concepciones en torno a la escritura (alumnos).

Anexo nº 10: Tarea de composición escrita.

Anexo nº 1:
PROCESOS DE LECTURA Y DETALLE DE ACTIVIDADES SOLICITADAS (PIRLS Y PISA).

TIPO DE PROCESO DE LECTURA.	FUENTE.	TIPO DE PREGUNTA.	ACTIVIDAD.
LOCALIZAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA.	TEXTO.	Preguntas sobre ideas explícitas.	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar información en un sector específico del texto. • Recuperar información a lo largo de todo el texto. • Recuperar información para hacer explícita la relación entre dos partes del texto.
REALIZAR INFERENCIAS DIRECTAS.	TEXTO.	Preguntas sobre inferencias anafóricas.	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar información con elementos textuales que pueden reemplazarla. • Relacionar palabras textuales del texto con sinónimos que puedan reemplazarlas.
INTERPRETAR E INTEGRAR IDEAS E INFORMACIÓN.	TEXTO + CONOCIMIENTO PREVIO.	Preguntas sobre inferencias de conexión.	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar información textual con conocimiento previo.
INTERPRETAR E INTEGRAR IDEAS E INFORMACIÓN.	TEXTO + CONOCIMIENTO PREVIO.	Preguntas de macro ideas.	<ul style="list-style-type: none"> • Escoger entre posibles resúmenes que representen mejor el contenido de un texto. • Escoger entre una lista el título que represente a un determinado párrafo del texto. • Preguntas relativas a elementos paratextuales (títulos, subtítulos)

			<ul style="list-style-type: none"> • Parafrasear párrafos con palabras propias.
ANALIZAR Y EVALUAR EL CONTENIDO, LENGUAJE Y LOS ELEMENTOS TEXTUALES.	TEXTO + CONOCIMIENTO PREVIO.	Preguntas sobre jerarquización de ideas / Valoración del texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de estrategias de anticipación • Identificar tema, ideas principales e intención del texto (función y utilidad: distraer, ampliar conocimientos, convencer, etc.). • Identificar género textual y su función social. • Evaluar eficacia del emisor con respecto a los objetivos que persigue.

DETALLE DE ACTIVIDADES SEGÚN TIPO DE PROCESO DE COMPRENSIÓN.

TIPO DE PROCESO DE LECTURA.	ACTIVIDAD.
LOCALIZAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar información aislada (relativa a una palabra, oración o párrafo) referida a descripciones de: datos, ambientes, acciones, características de personajes.

TIPO DE PROCESO DE LECTURA.	ACTIVIDAD.
REALIZAR INFERENCIAS DIRECTAS.	<ul style="list-style-type: none"> Justificar cierta información otorgada en la pregunta y que hace referencia a un hecho importante dentro del texto. Ejemplo: ¿Por qué estaban los ratones dándose codazos cariñosos los unos a los otros y señalando hacia el techo cuando salieron de sus agujeros la primera noche?² Determinar los antecedentes causales de una acción utilizando solamente información del texto.

² PIRLS 2001, Texto *Los ratones patas arriba*. Nótese que es la misma pregunta la que cita concretamente el tipo de información que ha de justificar el lector (la acción de los personajes en un tiempo y espacios claramente definidos)

TIPO DE PROCESO DE LECTURA.	ACTIVIDAD.
<p>INTERPRETAR E INTEGRAR IDEAS E INFORMACIÓN.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Justificar o interpretar las acciones y consecuencias de un personaje dentro de un relato. • Determinar cómo se sintió un personaje al realizar una acción cuando la información no está claramente detallada en el texto y es preciso añadir conocimiento previo. Esta pregunta puede orientarse solo a una parte específica del texto o bien a través de todo el texto. Ejemplo: ¿Cómo cambiaron los sentimientos de la liebre durante la historia? ³ • Dar una opinión personal sobre algún aspecto del relato justificándola con información concreta del texto. • Relacionar causas y consecuencias que expliquen una acción dentro del texto. Puede requerir más o menos presencia del conocimiento previo del lector, pero siempre teniendo como base la información del texto. Ejemplo: ¿Piensas que fue fácil engañar a los ratones? Da una razón por la que sí o por la que no. • Resumir o captar ideas referidas al mensaje principal de la historia o de un párrafo de la misma. • Localizar un hecho concreto dentro del texto y con ayuda del conocimiento previo interpretar su función dentro del texto. Ejemplo: Explica cómo usa Halla la linterna para rescatar a los frailecillos.⁴ • Explicar cómo podría llevarse a cabo una situación hipotética utilizando la información del texto. • Determinar por qué es importante un determinado personaje dentro de la historia.

³ PIRLS 2001, Texto *La liebre anuncia el terremoto*

⁴ PIRLS 2001, Texto *Las noches de los frailecillos*.

TIPO DE PROCESO DE LECTURA.	ACTIVIDAD.
ANALIZAR Y EVALUAR EL CONTENIDO, LENGUAJE Y LOS ELEMENTOS TEXTUALES.	<ul style="list-style-type: none"> • Juzgar aspectos textuales de lo leído. Por ejemplo: determinar cómo una intención concreta se ve o no reflejada por el uso de palabras o estructuras dentro del relato: Ejemplo: ¿cómo te muestra la historia lo que los ratones pensaban que estaba sucediendo?⁵ O Los hechos sucedieron rápido después de que la liebre gritara: ¡Terremoto! Encuentra y copia dos palabras de la historia que muestren esto.⁶ • Reflexionar sobre el tono de una historia. Ejemplo: ¿Qué palabras describen mejor esta historia? • Juzgar la verosimilitud de las acciones desarrolladas dentro del texto. Ejemplo: Explica qué es lo que hace que sea una historia no creíble.

⁵ PIRLS 2001, Texto *Los ratones patas arriba*

⁶ PIRLS 2001, Texto *La liebre anuncia el terremoto*. En este caso, es la misma pregunta la que sitúa la información que el lector debe ubicar y le solicita que a partir del texto y con ayuda de su conocimiento previo haga una justificación de lo que se le pide.

Anexo nº 2: Elementos considerados por las competencias.

	COMPETENCIAS.	SABER.	SABER HACER.	SER.	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.
Dimensión social.	<ul style="list-style-type: none"> • Participar. • Comprender. • Valorar. • Intervenir. 	Conocimientos provenientes de múltiples disciplinas científicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber hacer. • Participar. • Comprender • Valorar • Intervenir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activo. • Crítico. • Responsable. • Justo. • Solidario. • Democrático. 	
Dimensión interpersonal.	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionarse. • Comunicarse. • Cooperar. • Participar. 	Conocimientos provenientes de la sociología, la psicología, la sociolingüística, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionarse. • Comunicarse. • Cooperar. • Participar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensivo. • Tolerante. • Solidario 	
Dimensión personal.	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercer la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad. 	Conocimientos provenientes de múltiples disciplinas científicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar de forma autónoma. • Emprender. • Resolver problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsable. • Autónomo. • Cooperativo. • Creativo. • Libre. 	

Dimensión profesional.	<ul style="list-style-type: none"> Ejercer una tarea profesional. 	Conocimientos provenientes de múltiples disciplinas científicas y profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades generales para la profesionalización. 	<ul style="list-style-type: none"> Responsable. Flexible. Riguroso. 	
------------------------	--	--	---	--	--

Anexo nº 3:

Ejemplos de parrillas para la evaluación de textos.

1. CASSANY, D (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, pp. 303-304

a) Parrilla sobre la composición.

		Siempre.	Bastante.	A veces.	Nunca.
Proceso de composición.	Analiza los elementos de la comunicación.				
	Planifica su proceso de composición.				
	Busca y desarrolla ideas.				
	Utiliza técnicas para organizar ideas.				
	Produce varios borradores.				
	Relee, revisa y modifica borradores.				
	Utiliza ayudas: diccionarios, gramáticas.				
	Pasa a limpio el texto.				
Análisis del escrito.	Adapta dialecto y registro a la situación.				
	Selecciona la información pertinente.				
	Estructura los datos de forma lógica.				
	Organiza el texto en párrafos.				
	Respeto la estructura del tipo de texto.				
	Conecta frases.				
	Puntuá correctamente.				
	Domina la normativa.				
Actitudes generales.	Utiliza recursos expresivos variados.				
	Se siente motivado a escribir.				
	Toma la iniciativa al escribir.				
	Encuentra fácilmente temas de redacción.				
	Se arriesga a usar lenguaje nuevo.				
	Tiene control y conciencia sobre la composición.				
	Colabora con sus compañeros.				
	Aprende de sus compañeros.				
	Valora críticamente sus textos.				

b) Parrilla de técnicas.

		Siempre.	Bastante.	A veces.	Nunca.
Planificación.	Verbaliza datos de su hipotético lector.				
	Verbaliza y concreta el propósito del texto.				
	Realiza un proyecto del texto.				
	Utiliza el torbellino de ideas.				
	Utiliza la escritura automática o a chorro.				
	Explora el tema con taxonomías.				
	Expande enunciados de pregunta-tema.				
	Utiliza palabras clave.				
	Organiza las ideas en esquemas.				
	Utiliza la numeración decimal.				
	Utiliza el mapa de ideas.				
Textualización.	Revela el propósito y la estructura del texto.				
	Utiliza títulos internos para los apartados.				
	Construye párrafos monotemáticos.				
	Utiliza marcadores textuales.				
	Busca léxico compartido con el lector.				
	Usa diversos signos de puntuación.				
	Señala el texto con recursos tipográficos.				
	Realiza varios borradores.				
Revisión.	Simula y anticipa redacciones del lector.				
	Oraliza el escrito.				
	Usa pautas de autocorrección.				
	Compara el borrador con el plan inicial.				
	Coopera con alumnos lectores.				
	Usa material de consulta.				
	Utiliza verificadores informáticos.				
	Barre los errores ortotipográficos.				
	Adapta el grado de legibilidad al lector.				
	Pasa a limpio el borrador.				

2. SANZ, Á. (2009) *Orientaciones para la corrección de textos escritos. Evaluación diagnóstica, Educación Primaria*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación., pp. 105- 107.

a) Parrilla a partir de baremos analíticos.

Alumno:.....				Centro:.....			Criterio de puntuación	Puntuación.
			Sí (2).	Parcialmente/ Duda (1).	No (0).	Suma.		
I. Planificación.	1. Planificación.	Utiliza algún tipo de procedimiento para organizar y sistematizar las ideas y el contenido (esquema, mapa conceptual).					Suma Pts. 6..... 5 pts. 5..... 4 pts. 4..... 3 pts. 3 2 pt. 2..... 1 pt. 0-1 ... 0 pt.	
		Hay riqueza de ideas en la planificación.						
		Carácter sintético de la planificación.						
II. Corrección.	2. Presentación.	Impresión global de limpieza del escrito.					Suma Pts. 8..... 5 pts. 7..... 4 pts. 6..... 3 pts. 5 2 pt. 3-4 1 pt. 0-2 ... 0 pt.	
		Letra clara y armoniosa.						
		Márgenes.						
		Destaca suficientemente el título.						
	3. Ortografía.	Separa bien las palabras.					Suma Pts. 8..... 5 pts. 7..... 4 pts. 6..... 3 pts. 5 2 pt. 3-4 1 pt. 0-2 ... 0 pt.	
		Escribe bien el vocabulario básico.						
		Aplica las reglas de uso de mayúsculas.						
		Al menos, usa correctamente algunas tildes.						
	4. Corrección y riqueza de léxico.	Ausencia de vulgarismos.					Suma Pts. 8..... 5 pts. 7..... 4 pts. 6..... 3 pts. 5 2 pt. 3-4 1 pt. 0-2 ... 0 pt.	
		Incluye adjetivos bien utilizados y variados.						
		No abusa de palabras "baúl" ("cosa", "hacer", "cacharro", etc.).						
		Usa vocabulario variado.						
	5. Morfosintaxis.	Ausencia de vulgarismos: "me se, se te, etc."					Suma Pts. 13-14....5 p. 11-12....4 p. 9-10... 3 p. 7-8.... 2 p. 5-6.... 1 p. 0-4. ... 0 p	
		Ausencia de errores de concordancia.						
		Uso correcto de las formas verbales.						
		Uso correcto de pronombres, preposiciones, etc.						
		Construcciones sintácticas correctas.						
		Termina siempre las frases.						
		Evita frases demasiado largas (referencia, 35 palabras).						
III. Cohesión.	6. Referencia y conexión.	Mantiene bien el referente con la utilización de mecanismos variados (pronombres, sinónimos, sustantivación...).						
		Evita repeticiones innecesarias.						

	7. Puntuación.	Conserva la correlación temporal en las formas verbales.					Suma Pts. 8..... 5 pts. 7..... 4 pts. 6..... 3 pts. 5 2 pt. 3-4..... 1 pt. 0-2 ... 0 pt.	
		Utiliza conectores apropiados y de forma variada						
		Construye oraciones completas, separadas por puntos.						
		Construye párrafos regulares y no demasiado largos.						
		Emplea las comas.						
		Ausencia de comas entre sujeto y predicado.						
IV Coherencia.	8. Sentido y coherencia.	Sentido global del texto.					Suma Pts. 8..... 5 pts. 7..... 4 pts. 6..... 3 pts. 5 2 pt. 3-4..... 1 pt. 0-2 ... 0 pt.	
		Ausencia de contradicciones locales.						
		Estructura clara.						
		Ausencia de información irrelevante e innecesaria.						
		Ausencia de saltos excesivos que exigen al lector poner demasiado por su parte.						
		Aparición de la información de forma progresiva y equilibrada.						
V. Adecuación.	9. Adecuación.	Utiliza un código propio del lenguaje escrito, frente al registro del lenguaje oral y coloquial.					Suma Pts. 6..... 5 pts. 5..... 4 pts. 4..... 3 pts. 3 2 pt. 2..... 1 pt. 0-1 ... 0 pt.	
		Se ajusta a la tarea encomendada (longitud, propósito, enfoque, etc.).						
		Ausencia de vulgarismos y de expresiones coloquiales.						
VI. Riqueza de recursos y de estilo.	10. Riqueza de recursos y de estilo.	Variedad en el uso del vocabulario, estructuras sintácticas, etc.					Suma Pts. 6..... 5 pts. 5..... 4 pts. 4..... 3 pts. 3 2 pt. 2..... 1 pt. 0-1 ... 0 pt.	
		Imaginación en el enfoque del tema.						
		Estilo cuidado (impresión general del texto).						

b). Parrilla a partir de baremos sintéticos.

	Deficiente (0-1 punto).	Regular (2-3 putos).	Bien (4-5 puntos).
1. Planificación.			
2. Presentación.			
3. Ortografía.			
4. Corrección y riqueza del léxico.			
5. Morfosintaxis.			
6. Referencia y conexión.			
7. Puntuación.			
8. a. Sentido y coherencia global.			
8. b. Estructura clara y equilibrio entre partes.			
9. Adecuación a la tarea y código lingüístico.			
10. Riqueza de recursos, imaginación y estilo.			

3. RUIZ, Maite (2009) *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal* Barcelona: Graó, pp. 141- 160: Evaluación para calificar la redacción

a) Escala de valores para evaluar el contenido y las ideas.

Valor.	Descriptores referidos a las ideas y el contenido.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta explícitamente el tema de la redacción antes de desarrollarlo. • Utiliza correctamente la información de las fuentes propuestas para la tarea. • Aporta además ideas personales o datos de procedencia distinta, que utiliza al servicio del desarrollo del tema. • Tanto la información como las ideas se argumentan al servicio de los objetivos.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta explícitamente el tema de la redacción antes de desarrollarlo. • Utiliza correctamente la información de las fuentes propuestas para la tarea. • Argumenta la información proporcionada. • Aporta ideas personales, si bien no siempre están lo suficientemente argumentadas o al servicio del desarrollo del tema.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta brevemente el tema de la redacción antes de desarrollarlo. • Utiliza la información proporcionada para desarrollar el tema, aunque no siempre la argumenta al servicio de objetivos claros. • No aporta ideas personales o éstas se limitan a juicios de valor no siempre justificados mediante argumentos.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Entra directamente a desarrollar el tema de la redacción, sin presentarlo. • Utiliza la información proporcionada para desarrollar el tema, aunque de manera incompleta o deficiente. • Falta el esfuerzo de argumentar la información al servicio de objetivos. • No aporta ideas personales o se limita a juicios de valor.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe sobre el tema de la redacción, pero no realiza un desarrollo claro de él. • No utiliza o utiliza muy deficientemente la información proporcionada para desarrollar el tema. • Realiza un volcado de información (que puede incluir la copia literal de la fuente). • Renuncia a argumentar la información y no aporta ideas personales. • Abundan los juicios de valor.

b) Escala de valores para evaluar la estructura y la organización.

Valor.	Descriptores referidos a la estructura y organización del texto.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Se desenvuelve bien dentro del género textual adecuado a la tarea. • La selección de organizadores textuales y la distribución en párrafos están al servicio de objetivos concretos. • Muestra un uso consciente de estructuras retóricas. • Resuelve adecuadamente los problemas estructurales planteados, a veces recurriendo a la aplicación de convenciones de género y a veces produciendo soluciones originales.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe dentro de las convenciones del género textual adecuado a la tarea. • La relación entre el uso de esquemas textuales y objetivos de contenido resulta aceptable, aunque no siempre parece producto de decisiones conscientes. • Muestra un uso de estructuras retóricas reconocibles. • La resolución de algunos aspectos estructurales (por ejemplo, el final del texto) parece obedecer a la aplicación de convenciones extrapolables de una tarea a otra.
3	<ul style="list-style-type: none"> • El género textual es reconocible y el alumno responde convencionalmente a sus requerimientos. • La relación entre el uso de esquemas textuales y objetivos de contenido resulta aceptable, en parte, debido a la aplicación de fórmulas aprendidas. • No muestra un uso consciente de estructuras retóricas.

	<ul style="list-style-type: none"> El alumno resuelve deficientemente algunos aspectos estructurales (por ejemplo, el final del texto) o recurre a la aplicación de convenciones extrapolables y consabidas.
2	<ul style="list-style-type: none"> No escribe dentro del género textual adecuado para la tarea propuesta. Presenta un bajo control de la estructura del texto, que está dominada por el volcado de ideas o de información de la fuente. Lo escrito se aleja mucho del uso de estructuras retóricas. No se plantea problemas estructurales o trata de resolverlos mediante la aplicación de fórmulas polivalentes.
1	<ul style="list-style-type: none"> No escribe dentro de un género textual reconocible. Presenta un bajo control de la estructura del texto, que carece de párrafos o bien muestra una distribución arbitraria de éstos. Lo escrito se aleja mucho del uso de estructuras retóricas. No reconoce la necesidad de plantearse problemas estructurales ni en los casos más evidentes, como conseguir crear la sensación final del texto.

c) Escala de valores para revisar el estilo.

Valor.	Descriptorios referidos al estilo.
5	<ul style="list-style-type: none"> Escribe desde una voz personal adecuada para la tarea. Se representa adecuadamente a un lector- destinatario del texto al que se dirige conscientemente teniendo en cuenta su interés en la lectura del texto. El tono del escrito se corresponde con lo esperado para el género textual. El registro léxico es expresivo y se adecua a los objetivos de la tarea.
4	<ul style="list-style-type: none"> Escribe desde una voz estandarizadamente adecuada a la tarea. Se representa conscientemente a un lector-destinatario del texto, aunque sin apelar necesariamente a sus intereses. El tono del escrito se corresponde con lo esperado para el género textual. El registro léxico se adecua a los objetivos de la tarea.
3	<ul style="list-style-type: none"> No utiliza conscientemente una voz para desarrollar la tarea. Escribe convencionalmente para el profesor, sin representarse a un lector-destinatario de esa tarea de redacción concreta. Presenta control moderado del tono del escrito, aunque no siempre es homogéneo ni se adecua a los propósitos de la tarea. El registro utilizado cae en general dentro de lo que convencionalmente se espera, pero puede haber ciertos usos fuera del espectro de expectativas proyectado por la tarea.
2	<ul style="list-style-type: none"> No utiliza conscientemente una voz para desarrollar la tarea. Escribe convencionalmente para el profesor, sin representarse a un lector-destinatario de esa tarea de redacción concreta. El tono del escrito resulta sumamente irregular y no parece producto de decisiones conscientes. El registro utilizado presenta notas discordantes con lo convencionalmente esperado.
1	<ul style="list-style-type: none"> No utiliza una voz para desarrollar la tarea. Escribe sin representarse a un lector- destinatario de esa tarea de redacción concreta, o como si escribiera un texto privado que no fuera para nadie. Ausencia de algo que pueda llamarse tono del escrito, debido a que las decisiones sintácticas y léxicas no están al servicio de objetivos. El registro utilizado presenta fuertes notas discordantes con lo convencionalmente esperado.

d) Escala de valores para evaluar la corrección formal.

Valor.	Descriptores referidos a la corrección formal.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación que respeta todas las convenciones (cabecera, título y márgenes), con características idóneas para el género textual en el que se redacta. • Ortografía y uso de mayúsculas correctos. • Puntuación correcta y adecuada a los propósitos de la tarea. • Sintaxis oracional correcta y variada. • Selección léxica adecuada a los propósitos de la tarea. • El texto se lee de manera fluida y la transición entre párrafos está bien lograda.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación que respeta todas las convenciones (cabecera, título y márgenes). • Ortografía y uso de mayúsculas correctos, aunque puede haber algunos errores. • Puntuación correcta (aunque no haga uso de todos los recursos). • Sintaxis oracional correcta en general, aunque puede haber poca variación. • Selección léxica adecuada, pero pueden presentarse repeticiones excesivas. • El texto se lee con facilidad, sin que errores ni puntuación obstruyan la comprensión del contenido.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación aceptable, aunque faltan algunas convenciones (margen de punto y aparte, título). • Ortografía aceptable con algunos errores y usos de mayúsculas inconsistente. • Puntuación aceptable, con errores que no comprometen la comprensión del contenido. • Sintaxis oracional demasiado básica para desarrollar la tarea. Puede aparecer algún error a nivel de sintagma (concordancia, preposiciones, etc.). • El léxico combina el uso de vocabulario específico con palabras excesivamente coloquiales para desarrollar la tarea. • La lectura del texto requiere de cierta colaboración por parte del lector; algunos errores dificultan la comprensión del significado en ciertos fragmentos del texto, pero no obstruyen su comprensión global.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación con algunos rasgos inaceptables (faltan márgenes o cabecera del texto; hay algunos tachones). • Ortografía con bastantes errores y uso arbitrario de mayúsculas. • Puntuación con errores; falta mucha puntuación, aparecen comas incorrectas, no se introduce adecuadamente el estilo directo, etc. • Bajo control de la estructura oracional. Aparecen errores a ese nivel y a niveles inferiores. Algún anacoluto. • Léxico restringido o inapropiado. Numerosas repeticiones debido a que no utiliza los pronombres para referirse a lo ya aparecido en el discurso. • El texto no se lee de manera fluida y los numerosos errores dificultan la comprensión general del texto.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación inaceptable a simple vista. No respeta casi ninguna convención y abundan los tachones. • Ortografía con bastantes errores y uso arbitrario de mayúsculas. • Puntuación deficiente: aparecen “párrafos” de discurso amalgamado sin puntuación o aparece puntuación paraortográfica (puntos o guiones introduciendo párrafos, flechas, etc.). • Bajo control de la estructura oracional, con errores que pueden afectar a todos niveles • Léxico restringido o inapropiado, con numerosas repeticiones. • La lectura del texto es dificultosa y los numerosos errores imposibilitan la reconstrucción de las intenciones del alumno.

e) Calificación aplicando un baremo de asignación de puntos.

Baremo de calificación de un texto académico.				
Criterios de calificación.			Puntos.	Alumno.
Presentación.	Disposición del texto en la página, cabecera, márgenes, letra y limpieza.		1	
Contenido.	Introducción del tema.		0.5	
	Ideas propias.	Pertinencia.	0.5	
		Argumentación.	0.5	
	Uso de información externa (Textos, mapas, gráficos, etc.).	Adecuación a los objetivos propuestos.	0.5	
		Argumentación.	0.5	
		Dependencia de lo literal.	-1	
Estructura.	Género Textual.		1	
	Organización.	Estructuración en párrafos.	0.5	
		Utilización de organizadores textuales.	0.5	
	Transición fluida entre párrafos.		0.5	
	Resolución satisfactoria del final del texto.		0.5	
Corrección Lingüística.	Puntuación.		0.5	
	Sintaxis oracional.	Adecuación al contenido.	0.5	
		Corrección.	1	
		Variedad.	0.5	
	Léxico.		1	
Total.				

4. DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997) “Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona” En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 11, 77-98.

<p>Ámbitos sociales de comunicación. ASPECTOS TIPOLOGICOS. Capacidades lingüísticas dominantes.</p>	<p>Ejemplos de géneros orales y escritos.</p>
<p>Cultura Literaria. NARRAR. Mimesis de la acción a través de la intriga en el campo de lo verosímil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento maravilloso. • Fábula. • Relato de aventuras. • Relato de ciencia ficción • Relato de misterio. • Relato mítico. • <i>Sketch</i> o historia sorprendente. • Biografía novelada. • Novela. • Novela histórica. • Noticia fantástica. • Cuento parodiado. • Adivinanza. • Canción infantil.
<p>Documentación y memorización de acciones humanas. RELATAR. Representación mediante el discurso de experiencias vividas, situadas en el tiempo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de vida. • Relatos de viaje. • Diario íntimo. • Testimonio. • Anécdota. • Autobiografía. • <i>Currículum vitae</i>. • Sucesos. • Reportaje.

	<ul style="list-style-type: none"> • Crónica mundana. • Crónica deportiva. • Histórica. • Relatos históricos. • Nota biográfica. • Biografía.
<p>Discusiones de problemas sociales controvertidos. ARGUMENTAR. Afianzamiento, refutación y negociación de toma de posición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de opinión. • Diálogo argumentativo. • Carta al lector. • Carta de reclamación. • Carta de solicitud. • Discusión informal. • Debate moderado. • Editorial. • Recurso. • Requisición legal. • Ensayo.
<p>Transmisión y construcción de saberes. EXPONER. Presentación textual de diferentes formas de saberes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto expositivo. • Conferencia. • Artículo enciclopédico. • Entrevista de un experto. • Texto explicativo. • Toma de notas. • Resumen de textos expositivos y explicativos. • Informe científico. • Reseña de una experiencia.
<p>Instrucciones y prescripciones. DESCRIBIR ACCIONES. Regulación mutua de comportamientos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones de montaje. • Receta.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento. • Reglas de juego. • Modo de empleo. • Consignas diversas. • Textos predictivos.
--	--

5. JORBA, J. (2000) La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas En Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat (Editores) *Hablar y escribir para aprender*. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: Síntesis

a) Habilidades cognitivolingüísticas aplicadas a las redacción de textos (Jorba, 2000: 46-49)

HABILIDADES COGNITIVOLINGÜÍSTICAS.	
Narrar.	Inscribir unos hechos en una sucesión temporal y causal.
Describir.	Producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, etc., del objeto o fenómeno que se describe.
Definir.	Expresar las características esenciales, necesarias y suficientes de un concepto para que sea el que es y no otra cosa.
Explicar.	Producir razones o argumentos (producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, etc.) de manera ordenada. Establecer relaciones entre las razones o argumentos que llevan a modificar un estado de conocimiento (ha de haber explícitamente razones causales).
Justificar.	Producir razones o argumentos. Establecer relaciones entre las razones o argumentos que lleven a modificar el valor epistémico en relación con el corpus de conocimiento en que se incluyen los contenidos de la justificación. Examinar la aceptabilidad de las razones o argumentos.
Argumentar.	Producir razones o argumentos. Establecer relaciones entre las razones o argumentos que lleven a modificar el valor epistémico desde el punto de vista del destinatario. Examinar la aceptabilidad de las razones o de los argumentos.

DESCRIBIR.		
	Criterios de evaluación.	
Objetivo de la evaluación.	Realización.	Resultados.
Capacidad de describir.	Producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, etc. del objeto o fenómeno que se describe.	<p>1. Pertinencia. Las proposiciones o enunciados, globalmente tienen coherencia y se refieren al objeto o fenómeno de la descripción. Se expresa con claridad, de manera que una vez leído es fácil descubrir tanto el tema como las intenciones del autor. El registro de lengua se adecua a la función y los destinatarios del texto.</p> <p>2. Compleción. Hay un número suficiente de propiedades, características, etc., para caracterizar el objeto o fenómeno que se describe. Si es conveniente, debe introducirse material gráfico para completar la información del texto.</p> <p>3. Precisión. Las propiedades, características, nociones, etc. se pueden considerar aceptables por la comunidad científica y responden a alguna idea de organización. Se usa el léxico teniendo en cuenta estos principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Precisión de los vocablos de acuerdo con el área de conocimiento. • Uso adecuado de los vocablos que tengan diferente significado en lenguaje coloquial y específico del área de conocimiento. <p>4. Volumen de los conocimientos. El volumen de conocimientos es el adecuado en relación con el nivel en que se hace la descripción.</p> <p>5. Organización del texto. El texto se ha ordenado con el modelo descriptivo: primero se hace una presentación genérica del concepto y más adelante se desarrolla. La sintaxis es sencilla –como corresponde a un texto descriptivo- y permite relacionar adecuadamente las ideas que se presentan. El título, los subtítulos y las otras indicaciones gráficas, orientan la lectura y permiten deducir las ideas globales que expresa el texto.</p>

EXPLICAR.		
	Criterios de evaluación.	
Objetivo de la evaluación.	Realización.	Resultados.
Capacidad de explicar.	Producir razones o argumentos (producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, etc.) de manera ordenada. Establecer relaciones entre las razones o argumentos que lleven a modificar un estado de conocimiento (ha de haber explícitamente relaciones causales).	<p>1. Pertinencia. Las razones o los argumentos, globalmente tienen coherencia y se refieren al objeto de la explicación. Se expresa con claridad, de manera que una vez leído es fácil descubrir tanto el tema como las intenciones del autor. El registro de lengua se adecua a la función y los destinatarios del texto.</p> <p>2. Compleción. Hay un número suficiente de razones argumentadas para modificar el estado de conocimiento que se pueden considerar aceptables por la comunidad científica. Los argumentos contienen relaciones de tipo causal explícitamente. Si es conveniente, debe introducirse material gráfico para completar la información del texto.</p> <p>3. Precisión. Se usa el léxico teniendo en cuenta estos principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Precisión de los vocablos de acuerdo con el área de conocimiento. • Uso adecuado de los vocablos que tengan diferente significado en lenguaje coloquial y específico del área de conocimiento. <p>4. Volumen de los conocimientos. El volumen de conocimientos es el adecuado en relación con el nivel en que se hace la explicación.</p> <p>5. Organización del texto. El texto se ha ordenado de acuerdo con el modelo explicativo, en el cual se encadenan los hechos de acuerdo con la lógica de la explicación. Se ha prestado atención sobre todo a los conectores temporales y causales. El título, los subtítulos y las otras indicaciones gráficas, orientan la lectura y permiten deducir las ideas globales que expresa el texto.</p>

JUSTIFICAR.		
	Criterios de evaluación.	
Objetivo de la evaluación.	Realización.	Resultados.
Capacidad para justificar.	Producir razones o argumentos. Establecer relaciones entre las razones o argumentos que lleven a modificar el	<p>1. Pertinencia. Las razones o los argumentos, globalmente, tienen coherencia y se refieren al objeto de explicación. Se expresa con claridad, de manera que una vez leído es fácil descubrir tanto el tema como las intenciones del autor. El registro de lengua se adecua a la función y a los destinatarios del texto.</p> <p>2. Compleción. Hay un número suficiente de razones argumentadas para modificar el estado de conocimiento que se puede considerar como aceptable por</p>

	<p>valor epistémico en relación con el corpus de conocimiento en el que se incluyen los contenidos de la justificación. Examinar la aceptabilidad de las razones o de los argumentos.</p>	<p>la comunidad científica. Los argumentos contienen relaciones de tipo causal explícitamente. Los argumentos son fuertes, lo que quiere decir que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resisten las objeciones. • Tienen valor epistémico fundamentado en relación con el corpus de conocimiento en el que se incluyen los contenidos de la justificación. <p>Si es conveniente, debe introducirse material gráfico para completar la información del texto.</p> <p>3. Precisión. Se usa el léxico teniendo en cuenta estos principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Precisión de los vocablos de acuerdo con el área de conocimiento. • Uso adecuado de los vocablos que tengan diferente significado en lenguaje coloquial y específico del área de conocimiento. <p>4. Volumen de los conocimientos. El volumen de conocimiento es el adecuado en relación con el nivel en que se hace la justificación.</p> <p>5. Organización del texto. El texto se ha ordenado de acuerdo con el modelo justificativo, en el cual se articulan los argumentos antes de llegar a la justificación. El título, los subtítulos y las otras indicaciones gráficas orientan la lectura y permiten deducir las ideas globales que expresa el texto.</p>
--	---	--

ARGUMENTAR.		
	Criterios de evaluación.	
Objetivo de la evaluación.	Realización.	Resultados.
Capacidad para argumentar.		<p>1. Pertinencia. Las razones o los argumentos, globalmente, tienen coherencia y se refieren al objeto de explicación. Se expresa con claridad, de manera que una vez leído es fácil descubrir tanto el tema como las intenciones del autor. El registro de lengua se adecua a la función y a los destinatarios del texto.</p> <p>2. Compleción. Hay un número suficiente de razones argumentadas para modificar el estado de conocimiento que se puede considerar como aceptable por la comunidad científica. Los argumentos contienen relaciones de tipo causal explícitamente. Los argumentos son fuertes, lo que quiere decir que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resisten las objeciones. • Tienen valor epistémico fundamentado en relación con el corpus de conocimiento en el que se incluyen los contenidos

		<p>de la justificación.</p> <p>Si es conveniente, debe introducirse material gráfico para completar la información del texto.</p> <p>3. Precisión. Se usa el léxico teniendo en cuenta estos principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Precisión de los vocablos de acuerdo con el área de conocimiento. • Uso adecuado de los vocablos que tengan diferente significado en lenguaje coloquial y específico del área de conocimiento. <p>4. Volumen de los conocimientos. El volumen de conocimiento es el adecuado en relación con el nivel en que se hace la argumentación.</p> <p>5. Organización del texto. El texto se ha ordenado de acuerdo con el modelo argumentativo, que incluye descripciones, explicaciones y razonamientos, partiendo y teniendo siempre de punto de referencia las ideas o argumentos que se han de rebatir o matizar. El título, los subtítulos y las otras indicaciones gráficas, orientan la lectura y permiten deducir las ideas globales que expresa el texto.</p>
--	--	---

6. PRAT, Àngels “Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textual” en JORBA, Jaume; Gómez, Isabel; Prat, Àngels (Editores) (2000) *Hablar y escribir para aprender*. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: Síntesis.

a) Relación entre las habilidades cognitivolingüísticas y los tipos de texto.

Tipo de texto.	Características gramaticales.	
	Morfología y sintaxis.	Aspectos textuales y otros.
<p>Descripción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De personas físicas y psíquicas, de paisajes, objetos, etc. • Podemos hallarlas en textos orales y escritos: monólogos, discursos, postales, noticias, cartas, etc. 	<p>Adjetivos calificativos: morfología, posición, concordancia.</p> <p>Verbos imperfectivos: tiempos presente e imperfecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adverbios de lugar. • Estructuras de comparación. • Enlaces: adverbios, locuciones, etc. • Oraciones de 	<ul style="list-style-type: none"> • Sustantivos de precisión léxica. • Estructura: orden en el espacio: de más general a concreto; de arriba abajo, de izquierda a derecha, etc.

	predicado nominal	
--	-------------------	--

Tipo de texto.	Características gramaticales.	
	Morfología y sintaxis.	Aspectos textuales y otros.
<p>Explicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> Definiciones, exposiciones, etc. Podemos encontrarlas en manuales, tratados, conferencias, libros de texto, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Oraciones subordinadas: causales, consecutivas y finales. Conectores: causa, consecuencia, etc. 	<p>Estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Organización lógica y jerárquica de las ideas. Exposición analítica y sintética. Uso de gráficos, esquemas y dibujos.

Tipo de texto.	Características gramaticales.	
	Morfología y sintaxis.	Aspectos textuales y otros.
<p>Argumentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> Defensas y acusaciones, críticas artísticas, opiniones, etc. Las podemos encontrar en discursos orales como las conferencias o exposiciones y en textos escritos como cartas al director, artículos de opinión, etc. 	<p>Verbos del tipo decir, creer, pensar, opinar, etc. Relación entre emisor-receptor: presentación del emisor, tratamiento del receptor.</p> <ul style="list-style-type: none"> Oraciones subordinadas: causales, consecutivas, adversativas, etc. Conectores: conjunciones causales, adversativas, etc. 	<p>Estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estructura de la información por partes o bloques; Relación entre tesis y argumentos. <p>Rasgos de intertextualidad: citas, referencias y comentarios de otros textos.</p>

Anexo nº 4:

Ejemplo de evaluación, eje escritura, 4º año básico (MINEDUC, 2013 C: 112-114)

Ejemplo 2

OA 12:

Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, hechos, cuentos, etc.) que incluyan:

- Una secuencia lógica de eventos.
- Inicio, desarrollo y desenlace.
- Conectores adecuados.
- Descripciones.
- Un lenguaje expresivo para desarrollar la acción.

Indicadores de evaluación.

- Eligen un tema que les interese para escribir un cuento o una leyenda.
- Escriben una secuencia de acciones que se suceden de manera lógica.
- Utilizan conectores para ordenar el relato (primero, luego, después, entonces, mientras, por eso, porque).
- Describen personajes, lugares u objetos en el relato.

Actividad.

El profesor entrega las siguientes instrucciones a los alumnos:

1. Escoja una de las criaturas mitológicas conocidas durante la unidad e invente un cuento en que este personaje sea el protagonista y se encuentre en una situación ridícula. Por ejemplo: el Abominable hombre de las Nieves es invitado a un desfile de modas.
2. Describa cómo es el protagonista de su cuento, dando detalles de su apariencia física para que el lector pueda imaginarlo. Señale cómo es la personalidad del protagonista y cómo se siente frente a la situación ridícula que está viviendo.
3. Explique qué problema tiene el protagonista y cómo lo soluciona.
4. Utilice al menos un conector de cada tipo de la siguiente lista:

Relación.	Conectores.
Causa efecto.	Porque, por esta razón, por lo tanto, por eso, de manera que.
Oposición.	Pero, aunque, por el contrario, sin embargo.
Tiempo.	Después, más tarde, antes, entre tanto, luego, mientras.
Adición.	Y, también, además.

Recuerde que los conectores permiten relaciones las ideas y hacen más fácil la lectura.

5. Para revisar su texto, use la siguiente pauta de corrección que será utilizada para evaluar su trabajo

	Muy bien logrado.	Bien logrado.	Medianamente logrado.	No logrado.
Descripción.	El alumno entrega detalles de la apariencia física del protagonista. Explica o da a entender cómo es la personalidad del personaje y cómo se siente frente a la situación planteada en el cuento (3 puntos) .	El alumnos entrega detalles de solo dos de los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Apariencia física del protagonista. • Personalidad. • Sentimientos del personaje frente a la situación. (2 puntos) .	El alumno entrega detalles de solo uno de los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Apariencia física del protagonista. • Personalidad. • Sentimientos del personaje frente a la situación. (1 punto) .	El alumno no describe ningún aspecto del protagonista (0 puntos) .
Conflicto.	El estudiante presenta un conflicto claro (3 puntos) .	El estudiantes presenta una conflicto y lo desarrolla con una pequeña digresión (2 puntos) .	El estudiante presenta un conflicto pero no lo desarrolla sino que se va por las ramas (1 punto) .	El estudiante no presenta un conflicto (0 puntos) .
Solución del conflicto.	El alumno presenta una solución para el conflicto en el desenlace (3 puntos) .	El alumno escribe un final, pero no soluciona el conflicto (2 puntos) .	El alumno termina el cuento con alguna frase de cierre, pero no soluciona el conflicto (1 punto) .	El alumno no presenta una solución para el conflicto (0 puntos) .
Conectores.	El estudiante usa adecuadamente al menos un conector de cada tipo de la lista entregada por el profesor para relacionar ideas (4 puntos) .	El estudiante no usa ningún tipo de conectores de la lista entregada por el profesor para relacionar las ideas o usa alguno erróneamente (3 puntos) .	El estudiante no usa dos tipos de conectores de la lista entregada por el profesor para relacionar las ideas o usa dos erróneamente (2 puntos)	El estudiante no usa más de dos tipos de conectores de la lista entregada por el profesor para relacionar las ideas o usa más de dos erróneamente (0 puntos) .

PUNTAJE TOTAL: 13 puntos.

Anexo nº 5:

Ejemplo de evaluación, eje escritura, 4º año básico (MINEDUC, 2013 d: 137-140)

Ejemplo 1.

OA 15.

Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema:

- Desarrollando una idea principal por párrafo.

Indicadores de Evaluación:

Desarrollan el tema en un párrafo en que:

- Elaboran un subtema y lo ilustran con ejemplos, datos y explicaciones.
- Incorporan datos, descripciones, ejemplos o ejemplos provenientes de los textos leídos.
- Explican información relevante y acorde con el tema.
- Incluyen palabras y expresiones específicas del tema tratado.

Actividad.

En el marco de un proyecto en el que escriben, por ejemplo, sobre un animal salvaje, cada alumno redacta un párrafo elaborando el contenido (por ejemplo: la alimentación del animal) y su estructura (por ejemplo: que tenga una idea central y dos ideas complementarias). El objetivo de la evaluación es que los estudiantes aprendan a relacionar la idea central del párrafo con las ideas complementarias que aportan información nueva. Para evaluar, el docente puede guiarse por la lista de cotejo que se presenta a continuación.

Lista de Cotejo.	Ejemplo.
El párrafo cuenta con una oración introductoria que presenta la idea principal.	El choroy es un pájaro herbívoro, es decir, se alimenta de vegetales. A los choroyes les gustan las semillas, frutas, nueces, brotes de hojas y diversas raíces y tubérculos. Son muy aficionados a los piñones y en los meses de marzo y abril, cuando los piñones maduran, se juntan en los bosques de araucarias. En otras épocas del año se alimentan de las semillas del coigüe, árbol dominante en las selvas donde habitan.
Las siguientes oraciones amplían y precisan la información introducida al inicio con datos relevantes.	
Todas las ideas complementarias se relacionan con la idea principal.	

Es importante que, al finalizar esta tarea, el docente retroalimente a los estudiantes, de manera que tengan en cuenta sus observaciones al momento de escribir el artículo final.

Ejemplo 2.

OA 15.

Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema:

- Organizando el texto en una estructura clara.
- Desarrollando una idea central por párrafo.
- Agregando la fuentes utilizadas.

Indicadores de evaluación:

- Eligen un tema interesante para escribir y registran información para desarrollarlo de manera documentada.
- Organizan el texto en una estructura clara: problema-solución o introducción-desarrollo-cierre.
- Desarrollan el tema en al menos tres párrafos en los que:
 - a) elaboran un subtema por párrafo y lo ilustran con ejemplos, datos o explicaciones.
 - b) incorporan datos, descripciones, ejemplos o reflexiones provenientes de los textos leídos.
 - c) explican información relevante y acorde con el tema.
 - d) incluyen palabras y expresiones específicas del tema tratado.

Actividad:

Luego de que los estudiantes han practicado la escritura de varios textos expositivos, guiados por el docente y de manera independiente, y de haber realizado la actividad previamente descrita, el profesor les entrega la siguiente pauta de instrucciones para que pongan en práctica lo aprendido:

Instrucciones:

Imagine que es periodista de una revista sobre naturaleza y le han pedido que escriba sobre un animal salvaje.

En su texto, debe dar respuesta a las siguientes preguntas:

› ¿Qué animal es?

- › ¿Dónde vive?
- › ¿De qué se alimenta?
- › ¿Cómo se reproduce?
- › Mencione otro aspecto de este animal que lo hace interesante.

Para asegurarse de que su texto sea publicado en la revista, considere los aspectos especificados en la siguiente rúbrica (adjuntar rúbrica).

Debe entregar su artículo el día. El mejor artículo será seleccionado para ser publicado en el diario mural.

Criterio de evaluación

Se recomienda al docente usar una pauta como la siguiente para evaluar a los estudiantes:

	Bien logrado.	Medianamente logrado.	No logrado.
Estructuración.	6 puntos.	3 puntos.	0 puntos.
Título.	Elabora un título estrechamente relacionado con el contenido del texto.	Elabora un título relacionado con el contenido del texto, pero muy general.	Elabora un título que no se relaciona con el contenido del texto.
Organización de las ideas.	Escribe un artículo informativo en varios párrafos y en cada uno desarrolla un subtema (descripción del animal, lugares en los que habita, alimentación, reproducción, característica interesante).	Escribe un artículo informativo en varios párrafos. En algunos desarrolla un subtema y en otros incluye información de subtemas que deberían ir en párrafos distintos.	Escribe un artículo informativo en varios párrafos, pero estos no desarrollan subtemas diferentes.
Estructura.	El artículo informativo cuenta con una oración de introducción y una de cierre.	El artículo informativo cuenta con una oración de introducción o una de cierre.	El artículo informativo no cuenta con una oración de introducción ni una de cierre.

	Bien logrado.	Medianamente logrado.	No logrado.
Contenido.	6 puntos.	3 puntos.	0 puntos.
Coherencia de las ideas.	Escribe un artículo informativo, cuyas ideas se comprenden claramente.	Escribe un artículo informativo en que la mayoría de las ideas se comprenden claramente.	Escribe un artículo informativo en que cuesta comprender la mayoría de las ideas.
Elaboración de los párrafos.	Escribe párrafos que cuentan con una oración principal y dos o tres ideas complementarias.	Escribe párrafos que cuentan con una oración principal y dos o tres ideas complementarias. Añade algunas oraciones en un párrafo que no se relacionan con el tema del mismo.	Escribe párrafos de una oración o escribe un párrafo con varias oraciones que no se conectan entre sí.
Vocabulario.	Emplea un léxico preciso y variado. No repite las palabras.	Emplea un léxico preciso. Repite algunas palabras.	Emplea un léxico poco preciso y repite varias palabras.

	Bien logrado.	Medianamente logrado.	No logrado.
Redacción.	6 puntos.	3 puntos.	0 puntos.
Concordancia.	No presenta errores.	Presenta uno o dos errores de concordancia.	Presenta dos o más errores de concordancia.
Conectores.	Emplea conectores que relacionan adecuadamente las ideas.	Emplea correctamente la mayoría de los conectores, con excepción de uno o dos mal utilizados.	No emplea conectores o los utiliza equivocadamente.
Puntuación.	Incluye los signos de puntuación necesarios para transmitir las ideas con claridad.	Incluye los signos de puntuación necesarios para transmitir las ideas con claridad, pero comete uno o dos errores de puntuación que dificultan la lectura.	Emplea los signos de puntuación de manera inapropiada, lo que dificulta la comprensión del texto.

	Bien logrado.	Medianamente logrado.	No logrado.
Ortografía.	6 puntos.	3 puntos.	0 puntos.
Ortografía acentual.	Presenta entre 0 y 2 errores.	Presenta entre 3 y 4 errores.	Presenta más de 4 errores.
Ortografía literal.	Presenta entre 0 y 2 errores.	Presenta entre 3 y 4 errores.	Presenta más de 4 errores.

PUNTAJE TOTAL: 20 PUNTOS.

Es importante que los estudiantes conozcan la rúbrica con anticipación para que sepan lo que se espera de ellos. Luego de evaluar los trabajos, es necesario que el docente retroalimente a cada alumno, siguiendo los aspectos de la rúbrica, de manera que este sepa qué aspectos logró y en qué le falta mejorar.

Anexo nº 6:

Ejemplo de evaluación, eje escritura, 8º año básico (MINEDUC, 2013 e: 75-77).

UNIDAD 2.

Ejemplo de evaluación, AE 04.

Descripción.	Indicadores de evaluación sugeridos.
<p>Escribir textos expositivos sobre algún tema de los textos literarios leídos en clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • denotando una investigación exhaustiva. • utilizando una reacción y organización propia de las ideas. • relacionando las ideas principales de cada párrafo con las complementarias de manera coherente. • utilizando un vocabulario preciso. • identificando claramente en su escrito los textos usados para investigar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escriben cuál es el propósito de su texto, el tema y a quién está dirigido. • Escriben textos expositivos en los que: <ol style="list-style-type: none"> a) Redactan como mínimo cinco párrafos que contengan al menos tres oraciones con una idea principal y dos complementarias. b) Incorporan datos, descripciones, ejemplos y reflexiones provenientes de los textos leídos. c) Describen hechos relevantes y acordes con el tema elegido. d) Incluyen palabras y expresiones específicas del tema tratado. e) Agregan fotos, gráficos, tablas, organizadores gráficos, etc. según sea necesario. f) Al final, incorporan una bibliografía con las fuentes utilizadas.

Actividad.

Evaluación Específica.

Antes de realizar la evaluación que sigue —escribir un texto expositivo a partir de un texto literario—, los estudiantes ejercitan su capacidad de obtener información relevante de los textos que investigan. Para esto, el profesor les indica que elijan uno de los textos en los que están investigando y tomen apuntes de las ideas principales. A partir de ellos, escriben un párrafo de síntesis de la información del texto.

Cuando han terminado, comparan los párrafos escritos por ellos con la información original.

Establecen semejanzas y diferencias entre la versión original y la síntesis y las ponen en común en grupos de tres o cuatro para retroalimentarse mutuamente.

Para evaluar la síntesis de los alumnos, se proponen la siguiente lista de cotejo:

Lista de cotejo.

- El párrafo contiene las ideas centrales del texto original.
- El párrafo está organizado de manera coherente.
- El párrafo es un escrito cohesionado.
- El párrafo es significativamente más breve que el texto original.

Tarea de Evaluación.

El docente entrega a los estudiantes la siguiente pauta para realizar un trabajo escrito:

Instrucciones.

A propósito de la lectura de *Romeo y Julieta* de William Shakespeare, investigue sobre el autor y la época en que escribió la obra. Busque información pertinente para escribir un texto en el que dé cuenta de su investigación e interese a posibles lectores por esta obra.

En su texto debe considerar las siguientes indicaciones:

Contenido:

- Incorpore datos sobre la época en la que vivió el autor: años, lugar, monarca, costumbres y valores principales de la época que se ven reflejados en la obra.
- Incorpore ejemplos textuales de la obra para ejemplificar la investigación realizada sobre la época del autor.
- Incorpore alguna anécdota interesante sobre el autor que se relacione con la información presentada en el texto.
- Cite las fuentes investigadas.

Redacción:

- Elabore una introducción en la que presente el tema del texto.
- Desarrolle cada idea en un párrafo e ilústrela con hechos y ejemplos de la obra.
- Relacione las ideas, utilizando conectores apropiados.

- Incorpore un vocabulario preciso y variado y evite la repetición de palabras.
- Incluya un cierre del texto en el que anime a un posible lector a leer la obra.

Aspectos formales.

- Cuide la ortografía.
- Incluya una bibliografía de las fuentes citadas.

Debe entregar el texto corregido el día en una carpeta que incluya los borradores. La última versión debe incluir una portada con el título del texto, el nombre del autor y la fecha de entrega.

Criterios de evaluación:

Este trabajo requiere tiempo y organización por parte de los estudiantes. Para obtener los resultados esperados, es importante que el docente entregue instrucciones claras de lo que espera. Además, debe exigir diversos borradores de los textos de los alumnos, de manera que los pueda orientar en los aspectos de redacción que presentan dificultades y también pueda conocer las fuentes que investigan, para hacerles sugerencias en caso de ser necesario.

Para guiar este proceso, se recomienda establecer previamente un cronograma con tareas claras que los estudiantes deban considerar en su trabajo.

CATEGORÍA.		OBJETIVOS.	TIPOS DE PREGUNTA.
CONSIGNAS.		<ul style="list-style-type: none"> Determinar la importancia que los maestros asignan a la planificación y el diseño y aplicación de consignas. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuándo consideras eficaz una consigna referida a tareas de escritura? ¿Cómo planificas las actividades de escritura? ¿Te basas en algún tipo de teoría para desarrollar actividades de escritura? ¿Qué utilidad le das a las consignas en el desarrollo de tareas de escritura? ¿Cuál es tu rol como maestro en el desarrollo de actividades de escritura? ¿Qué importancia le das a las tareas de escritura dentro de tu planificación?
ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.	ALUMNOS.	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir el rol que los maestros asignan a sus alumnos en el desarrollo de tareas de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Consiguen tus alumnos los resultados que esperas de ellos en tareas de escritura? ¿A qué atribuirías el éxito o buen desempeño de tus alumnos en tareas de escritura? ¿Qué rol desempeñan tus alumnos en las tareas de escribir? ¿Cuáles son los fallos más comunes, que según tu opinión aparecen en los escritos de tus alumnos?
	TEXTOS.	<ul style="list-style-type: none"> Establecer el tipo de conocimiento textual que el docente tiene respecto a la producción y lectura de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el elemento más importante para ti en la producción escrita de tus alumnos? ¿Qué tipo de texto es el que más se produce en clase? ¿Qué tipo de textos suelen leer los niños en este nivel?
	ACTIVIDADES.	<ul style="list-style-type: none"> Comparar y evaluar el tipo de actividades de producción escrita que se proponen en clase por parte de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tipo de actividades de escritura suelen realizar tus alumnos comúnmente? ¿Qué modificarías tú en la enseñanza de la escritura dentro de este nivel de educación primaria? ¿Qué tipo de actividades de escritura son las que según tu punto de vista tienen mayor éxito dentro de tu clase? ¿Con qué finalidad se escribe en tus clases de Lengua castellana?

Anexo nº 8: Protocolo alumnos.

CATEGORÍA.		OBJETIVOS.	TIPOS DE PREGUNTA.
CONSIGNAS.		<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la importancia que los alumnos asignan a las consignas que dan sus maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo consideras que está bien la explicación que tu maestro te da al momento de hacer tareas de escritura? • ¿Crees que son importantes las tareas de escritura? ¿Por qué?
ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.	ALUMNOS.	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir el rol de los alumnos en el desarrollo de tareas de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que logras buenos resultados cuando escribes un texto? ¿por qué? • Cuando redactas bien un texto, ¿a qué crees que se debe? • Cuando escribes un texto en clase ¿Qué sueles hacer? ¿Cómo participas? • ¿Cuáles son los fallos más comunes, que según tu opinión aparecen en tus escritos?
	TEXTOS.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el tipo de conocimiento textual que el alumno tiene respecto a la producción y lectura de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el elemento más importante para ti cuando escribes un texto? • ¿Qué tipo de texto es el que más escribe en tu clase? • ¿Qué tipo de textos sueles leer en clase?
	ACTIVIDADES.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el conocimiento que el alumno tiene de las actividades de escritura y de su desempeño en las mismas. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de actividades de escritura suele realizar tu maestro en clases? • ¿Qué cambiarías tú en la forma de desarrollar actividades de escritura en la sala de clases? • ¿Cuáles son las actividades de escritura que según tú tienen más éxito en tu clase de lengua? • ¿Para qué crees que se escribe en tu clase de lengua?

Anexo nº 9:

Cuestionario sobre concepciones en torno a la escritura (alumnos)

CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTOS EN TORNO A LA ESCRITURA.

Nombre:	
Edad:	Curso:

I. Actitudes.

Tacha según tus preferencias. No hay respuestas buenas ni malas. Si coincide con tus gustos o hábitos tacha **SÍ**. Si no coincide, tacha **NO**. Si te es imposible responder Sí o No, tacha ¿?

1. Me gusta escribir redacciones.	SÍ	NO	¿?
2. Me gusta más leer que escribir redacciones.	SÍ	NO	¿?
3. Escribo todos los días, aunque no me lo hayan mandado como deber para casa.	SÍ	NO	¿?
4. Siempre que puedo evito escribir redacciones.	SÍ	NO	¿?
5. Me cuesta mucho trabajo encontrar el momento de ponerme a realizar los ejercicios escritos.	SÍ	NO	¿?
6. Prefiero escribir redacciones antes que resolver problemas matemáticos.	SÍ	NO	¿?
7. Escribir redacciones es una pérdida de tiempo.	SÍ	NO	¿?
8. No encuentro nada agradable en escribir redacciones.	SÍ	NO	¿?
9. Con escribir lo que me mandan considero que he cumplido, no me esfuerzo por hacerlo bien.	SÍ	NO	¿?
10. Procuro volver a escribir lo que he hecho en clase hasta hacerlo mejor.	SÍ	NO	¿?

II. Autoeficiencia hacia la escritura

Tacha según tus preferencias. No hay respuestas buenas ni malas. Si coincide con tus gustos o hábitos tacha **SÍ**. Si no coincide, tacha **NO**. Si te es imposible responder Sí o No, tacha ¿?

1. Al escribir una redacción prefiero que me digan qué ideas poner antes que buscarlas yo.	SÍ	NO	¿?
2. Me gusta mucho organizar todo lo que quiero poner al escribir.	SÍ	NO	¿?
3. Al escribir una redacción, me es muy fácil empezar.	SÍ	NO	¿?
4. Después de escribir una redacción encuentro fácil hacer todos los cambios que tenga que hacer.	SÍ	NO	¿?
5. Me resulta muy fácil expresar de forma escrita mis ideas en frases.	SÍ	NO	¿?
6. Al escribir una redacción me cuesta continuar frases o párrafos que he comenzado.	SÍ	NO	¿?
7. Me cuesta corregir las faltas cuando escribo una redacción.	SÍ	NO	¿?
8. Cuando se pide a la clase que escriba una redacción, yo soy uno de los mejores.	SÍ	NO	¿?
9. Cuando se pide a la clase que escriba una historia, yo soy uno de los mejores.	SÍ	NO	¿?
10. Muchas veces me veo incapaz de escribir las redacciones que me pide el profesor.	SÍ	NO	¿?
11. Me gusta que me digan lo que tengo que escribir y cómo he de hacerlo.	SÍ	NO	¿?
12. Me siento más seguro si me ayudan a escribir que haciéndolo yo solo.	SÍ	NO	¿?
13. Antes de escribir una redacción tengo la impresión de que no lo voy a hacer bien.	SÍ	NO	¿?
14. Me siento bien enseñando mis redacciones a los compañeros.	SÍ	NO	¿?
15. Me gusta mostrar mis redacciones al maestro/a.	SÍ	NO	¿?

III. Metacognición hacia la escritura.

1. Cuando escribes una redacción, ¿qué es lo que más te gusta?

.....
.....
.....

2. ¿Te cuesta mucho hacer una redacción? ¿Por qué?

.....
.....
.....

3. ¿Te consideras bueno escribiendo redacciones? ¿Por qué?

.....
.....
.....

4. ¿Qué crees que debe saber un alumno para hacer una buena redacción?

.....
.....
.....

5. ¿Por qué crees tú que algunas personas tienen problemas cuando hacen una redacción?

.....
.....
.....

6. ¿Qué cosas crees que te faltan para hacer una redacción mejor de lo que lo haces ahora?

.....
.....
.....

7. ¿En qué piensas cuando escribes una redacción?

.....
.....
.....

8. ¿Qué cosas haces cuando escribes?

.....
.....
.....

Anexo 10:

Tarea de composición escrita.

Tarea de redacción de textos Educación Básica.

Nombre:
Curso:
Edad:

Instrucciones.

A continuación te encontrarás con un texto que debes leer atentamente fijándote bien en el tipo de información que presenta.

Luego, deberás redactar una carta de un máximo de 25 líneas en donde explicarás con tus propias palabras lo que se te pide. Para ello tendrás que señalar qué pasos seguirás y luego redactar un borrador antes de la versión definitiva.

Esta tarea tiene como objetivo el determinar cómo redactan los alumnos de Educación Básica.

Dispones de _____ minutos para realizar esta tarea.

Texto de trabajo

Fracturas óseas⁷.

Un hueso fracturado está roto. La rotura se produce como resultado de una caída por un fuerte golpe. Los médicos clasifican las fracturas así:

- Simples: solo hay un hueso roto y los músculos de alrededor están casi sin lesiones.
- Compuestas: además de la fractura, los tejidos musculares de su alrededor y la piel tienen lesiones.
- Incompletas: cuando la fractura solo es una fisura.

Si alguna vez sufres una fractura de hueso, los síntomas serán: la zona aparecerá hinchada y deformada; te provocará intensos dolores que aumentarán en el momento que hagas cualquier tipo de presión sobre la zona dañada o cuando quieras mover la parte fracturada.

No intentes colocarte en la postura normal, ni forzar la parte del cuerpo dañada. Si no puedes andar, los adultos que estén contigo te llevarán al hospital. Procura no moverte; también es preferible no ingerir alimentos ni bebidas.

Una vez en urgencias de traumatología, lo primero que hará el doctor será una radiografía de la zona afectada para descubrir las características de la lesión y saber cómo actuar en tu caso.

Si existe una herida causada por un hueso fracturado, te pondrán una anestesia para dormir la zona afectada y volver a colocar los tejidos lesionados en su sitio sin que te produzca dolor.

La siguiente parte del tratamiento será la inmovilización del hueso fracturado para mantener unidos y en alineación correcta todos los fragmentos afectados hasta que estén completamente reparados. Es posible que te coloquen escayola o algún tipo de plástico para mantener el hueso inmóvil.

El tiempo de inmovilización depende del tipo y de la gravedad de la fractura. Normalmente, suele ser de tres a cuatro semanas. Pasado este período, el médico te recetará unas sesiones de rehabilitación que te ayudarán a recobrar la plena movilidad de la zona afectada.

⁷ Farré, José María (2006) *Nuevo Zapín 5 Lengua Castellana*. Barcelona: Vicens Vives Educación Primaria. pp. 128-129.

Situación:

Tu mejor amigo se ha fracturado una pierna y está muy preocupado porque no sabe qué le pasará. Con toda la información del texto que acabas de leer, redacta una carta de hasta 25 líneas en donde le expliques con tus palabras qué debe hacer y por qué no debe preocuparse.

Planificación:

- *
- *
- *
- *
- *
- *
- *
- *
- *
- *
- *
- *
- *

Borrador:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

This image shows a full page of a document template designed for handwritten notes or essays. It features approximately 28 evenly spaced, thin grey horizontal lines extending across the entire width of the page. The margins are consistent on all sides, providing ample space for writing. There are no vertical lines, headers, footers, or other markings present on the page.